

Universidad del Aconcagua



Facultad de Psicología

Tesina de Licenciatura en Psicología

“Maltrato entre pares y status sociométrico. Un estudio exploratorio en escolares mendocinos”

Apellido y Nombre del Alumno: Eugenia Morgan Correas

Directora: Dra. Carolina Greco

Fecha: Mendoza, 26 de Mayo de 2015

Hoja de Evaluación

TRIBUNAL EXAMINADOR

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora invitada: Dra. Carolina Greco.

NOTA

Resumen

El propósito de esta investigación fue explorar la relación entre el status sociométrico de aceptación/rechazo y victimización/agresión en una muestra de 114 escolares de 4°,5°,6° y 7° grado de ambos géneros entre 9 y 14 años de edad (M= 10.67, DS= 1.70) pertenecientes a una escuela primaria de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de la provincia de Mendoza.

Para ello se trabajó con un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Se utilizó como instrumento para la obtención de datos el Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el Aula (Cerezo Ramírez y Esteban, 1994).

Los resultados señalaron que quienes fueron nominados como aceptados, no fueron considerados víctimas o agresores. Respecto al status de rechazo, se halló que tanto en 4° como 5° grado, quienes fueron nominados como rechazados, también fueron nominados como agresores, tal patrón de relación no se encontró en 6ª y 7ª grado. En cuanto a la relación entre rechazo y victimización solo se identificó un niño que fue nominado como rechazado, y también fue considerado víctima y agresor por sus compañeros.

Tal trabajo aporta a la comprensión del acoso escolar en los niños de escolaridad primaria y orienta sobre pautas de intervención en la temática de la violencia escolar.

Palabras claves: acoso escolar, status sociométrico, victimización, agresión, aceptación, rechazo.

Summary

The purpose of this investigation was to explore the relation between the sociometric status of acceptance/rejection and victim/aggressor in a sample of 114 students of 4th, 5th, 6th and 7th grades, of both genders between the ages of 9 and 14 years old (M= 10.67, SD= 1.70) belonging to an elementary public-marginal schools in the province of Mendoza.

For this investigation, it was worked with a non-experimental design, transversal type. As instrument for obtaining the data, we used the Questionnaire Bull of social-affective relationships in the course (Cerezo Ramírez y Esteban, 1994).

The results showed that those who were nominated as accepted, were not considered victims or aggressors. Regarding the rejection status, it was found that in both 4th and 5th grade, the students that were nominated as rejected, were also found nominated as aggressors, this pattern was not found neither in 6th or 7th grade. As for the relationship between rejection and victimization, only one child was identified with a nomination as rejected, and was also considered a victim and aggressor by his peers.

This work contributes to the comprehension of bullying in children of primary education and provides guidance on intervention guidelines regarding school violence.

Key words: bullying, sociometric status, victimization, aggression, acceptance, rejection.

Índice

Universidad del Aconcagua	1
Título de la Tesina	2
Hoja de Evaluación.....	3
Resumen	4
Índice.....	6
Introducción.....	8
MARCO TEÓRICO	11
<i>CAPÍTULO I: Desarrollo socioemocional en la Infancia intermedia y adolescencia.</i>	12
I.1 Desarrollo Social	13
I.2 Competencia social.....	16
I.3 Los vínculos de amistad en la infancia.....	20
<i>CAPITULO II: Relación entre pares y contexto escolar.....</i>	23
II.1 La estructura del grupo y status sociométrico	26
II.2 Bullying y maltrato entre pares	30
II.3 Maltrato entre pares y status sociométrico	38
<i>CAPÍTULO III: Materiales, Métodos y Procedimientos</i>	43
III.1 Objetivos de la investigación	44
III.2 Método	44
III.3 Muestra.....	45
III.4 Instrumentos.....	46
III.4.1 Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el Aula.....	46
III.5 Procedimientos	50
III.6 Análisis de los datos.....	52
<i>CAPITULO IV: Resultados</i>	53
Cuarto grado	54
Quinto grado.....	57
Sexto grado	61

Séptimo grado.....	65
<i>CAPÍTULO V: Discusión de los resultados</i>	71
<i>CONCLUSIONES</i>	79
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	86

Introducción

Este trabajo de tesina se enmarca en un trabajo mayor que se está llevando a cabo en CONICET por la Dra. Carolina Greco sobre las relaciones entre pares en la infancia y su relación con el fenómeno de violencia escolar, en escolares en contextos de vulnerabilidad social (Greco, 2013).

La violencia escolar, es un tema actual y preocupante para la comunidad educativa, familiar y de la salud. Las autoridades del ámbito escolar, los padres y los propios niños y niñas demandan pautas y asistencia para amortiguar su efecto y prevenirlo.

El maltrato entre pares es una realidad que ha existido en los colegios o escuelas desde siempre, sin embargo, en la actualidad hay mayor denuncia sobre tal fenómeno y mayor concientización en la búsqueda de nuevas estrategias para poder detectarlo, afrontarlo y proponer pautas orientadas a la intervención y su prevención, disminuyendo así la violencia entre pares en el ámbito escolar.

En el estudio de la violencia escolar entre pares se le ha dado un significativo énfasis a los fenómenos denominados bullying en el mundo anglosajón o acoso escolar en la mayoría de los países de América Latina. El acoso escolar es lo que actualmente se conoce como Bullying término acuñado por Dan Olweus (1999, citado en Villancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver & Davis, 2008) quien define el término acoso escolar como una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizada por ser intencionada y persistente en el tiempo, de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación, ni posibilidad de respuesta. Estos agresores o bullies suelen actuar movidos por el deseo de poder, de intimidar, dominar y hasta en ocasiones estar motivados por diversión. En estas circunstancias la víctima generalmente está desprotegida sin apoyo alguno, ni posibilidad de defensa. Las agresiones se caracterizan

por ser físicas; verbales como por ejemplo insultos, burlas, amenazas, rumores que disminuyen la estima de sí. Así como también la exclusión social, aislamiento, y agresiones que atentan contra la propiedad y acoso sexual.

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se han focalizado en el estudio de las características de los niños y niñas víctimas y agresores involucrados en la dinámica del bullying (Olweus, 1993; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Cerezo, 2001); así como también en las consecuencias negativas a nivel cognitivos, afectivos, conductuales y psicopatológicos que conlleva la victimización (Hawker & Boulton, 2000).

Sin embargo la relación entre agresor y víctima no se genera aisladamente, hay que entenderla a la luz de los procesos grupales en los cuales se ponen en juego los roles, los mecanismos y las estrategias grupales que originan y sostienen dichos comportamientos (Greco, 2013). Es necesario, entonces, comprender las experiencias entre pares en el marco de los procesos grupales (Bukowski & Sippola, 2001).

En este sentido, ser víctima, agresor, aceptado y/o rechazado en su grupo de pares es ocupar un determinado rol en el grupo de clases (Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011; Salmivalli & Peets, 2007; Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010). Así por ejemplo, el niño o niña víctima de maltrato por parte de sus pares no solo es víctima porque alguien lo ataca y agrede, sino por la dinámica grupal que prevalece en esa aula en particular, en la cual el niño víctima es excluido y rechazado en su grupo de pares mientras que el agresor es popular y aceptado en su grupo de pares (Cerezo, 2006).

Para algunos niños/as y adolescentes la reputación y aceptación se logra mediante la implicación en conductas transgresoras y violentas en el aula (Luthar & Ansary, 2005). Sin embargo, investigaciones también señalan la asociación entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de iguales (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Recientes estudios señalan que no todos los escolares que son nominados como rechazados en su grupo de pares son agresivos como así también no

todos los escolares aceptados en su grupo de pares presentan una buena adaptación (Estévez, Emler, Cavac & Inglés, 2014). En este sentido, es necesario profundizar en la relación entre violencia y aceptación/rechazo social entre iguales considerando las dinámicas grupales. Contextualizar el fenómeno de la violencia escolar podría ayudar a entender y comprender no solamente el comportamiento individual sino además entender el proceso grupal que genera y sostiene la violencia escolar (Greco, 2013).

Así el objetivo general fue explorar la relación entre el status sociométrico de aceptación/rechazo y víctima/agresor en escolares de 4°,5°,6° y 7° grado de la una escuela primaria de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de la provincia de Mendoza.

La presente tesina está organizada en tres grandes partes. La primera parte se refiere al Marco Teórico de la temática. El Capítulo I aportará información acerca del desarrollo socioemocional en la infancia intermedia y adolescencia. El segundo capítulo contiene información sobre la relación entre pares y contexto escolar: la estructura del grupo y status sociométrico, bullying y maltrato entre pares y finalmente maltrato entre pares y status sociométrico.

En la segunda parte se desarrolla el marco metodológico de la presente investigación en el que se describen los objetivos, el diseño, la muestra, el instrumento y el procedimiento.

La Tercera Parte consiste en la presentación de resultados y su correspondiente discusión.

Finalmente se aportan las conclusiones del trabajo en función del análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I:
Desarrollo
socioemocional en la
Infancia intermedia y
adolescencia.**

I.1 Desarrollo Social

Se comienza este capítulo definiendo que se entiende por el desarrollo socioemocional en la infancia, específicamente la infancia intermedia. Marchesi (1999, 319) al hablar sobre el desarrollo socioemocional, señala que:

El niño es un ser eminentemente social desde su nacimiento, cuyo conocimiento de sí mismo se produce desde su nacimiento, cuyo conocimiento de los otros y de los demás y cuya conducta adaptativa supone de una u otra forma el aprendizaje progresivo de saber-vivir-en compañía-de-los-demás. En los primeros años de su vida, estas relaciones sociales se construyen con las personas más próximas, pero posteriormente van ampliándose a nuevos individuos, grupos e instituciones sociales.

Tal como lo explica Moreno (2001, citado en Cymlich, 2010, 53):

El proceso de construcción de la representación social, tiene un carácter interactivo: el niño reúne información, comprende la realidad social y actúa en ella, al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que desencadena o las normas que deben ser respetadas.

En este sentido el contexto de las relaciones entre pares y el de la familia son de suma importancia para el desarrollo social del niño y adolescente. Ambos están sumamente relacionados e influyen en las relaciones sociales. (Noller y Callan, 1991, citado en Trianes Torres, De la Morena Fernandez y Muñoz Sánchez, 1999). Por ejemplo una investigación en la provincia de Mendoza refiere la importancia de la calidad de las relaciones familiares y con los compañeros del colegio, para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que contribuyen al buen desarrollo socioemocional (Ison, 2004). Del mismo modo un tipo de apego seguro en la infancia

temprana sirve como base para luego poder desarrollar nuevas relaciones con sus iguales, de acuerdo a la experiencia que tuvo con sus padres (Ladd, 1991 citado en Trianes Torres et al., 1999).

Bandura y Walters (1963, citado en Trianes Torres et al., 1999) al considerar el desarrollo socioemocional se refirieron al proceso de “aprendizaje social” como un proceso por el cual los sujetos aprenden nuevas conductas a partir de la observación en la persona modelo. Generalmente, un sujeto que observe al sujeto modelo realizar la ejecución de la conducta que se desea aprender, y también observe que obtiene un refuerzo por su comportamiento, es más probable que aprenda de lo observado que de aquellas conductas sancionadas. La conducta social, es una conducta que se aprende y se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto. Monjas (2011, citado en Andrés Andrés, 2013) refiere que para poder estudiar el desarrollo social, se tiene que tener en cuenta la socialización, proceso por el cual el niño adopta aquellas costumbres, normas y valores del contexto en el cual se encuentra inmerso. Así mismo, la socialización se desarrolla basándose en tres procesos esenciales: 1) procesos mentales, para adquirir conocimientos, 2) afectivos, con el fin de construir vínculos y 3) conductuales para lograr una conducta socialmente aceptada.

En relación al desarrollo socioemocional Selman (citado en Marchesi, 1999, 331) menciona que existen “cinco niveles en el conocimiento y habilidad de situarse en la perspectiva social, que se desarrollan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y adolescencia.”

- Nivel 0: (3 a 6 años.) El niño puede identificar algunas emociones simples. Sin embargo no es capaz de diferenciar su propio punto de vista del de los demás. Confunde su propia subjetividad de la de los demás.
- Nivel 1: (6 a 8 años.) El niño comienza a darse cuenta que sus propias emociones, sentimientos o pensamientos, pueden diferir de la de los demás.

- Nivel 2: (8 a 10 años.) El niño es capaz de reflexionar sobre sus propios pensamientos. Puede predecir el pensamiento de los demás y entender que los otros lo están juzgando de la misma manera que él a los demás.
- Nivel 3: (10 a 12 años.) El niño tiene la capacidad de asumir la perspectiva de una tercera persona. A sí mismo, es capaz de comprender, que en una relación entre dos personas, ambas pueden comprender la perspectiva propia y la del otro.
- Nivel 4: (12 a 15 años.) Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro de un sistema social.
- Nivel 5 (15 años en adelante). En este nivel se comprende la relatividad de las perspectivas de la sociedad y la posibilidad de poder adoptar diferentes puntos de vista más allá de aquellas propuestas por su sociedad.

La edad promedio de los escolares de este estudio se corresponde con la infancia intermedia, en esta etapa el grupo de pares es fundamental, comienzan su vida más allá de la vida familiar con el ingreso a la escolaridad y se construyen y afianzan los vínculos entre pares (Mansilla, 2014). Los escolares comienzan a tener más amigos, para lo cual deben poder comunicarse con los demás, expresando sus propias emociones y entendiendo la de los otros. Saarni, Mumme y Campos (1998, citado en Papalia et al., 2001, 371) aluden que “A medida que crecen, los niños son más conscientes de sus propios sentimientos y de los de las demás personas. Pueden autorregular mejor su expresión emocional en las situaciones sociales y responder a la ansiedad emocional de los otros”. En línea con lo expuesto, Martín Fuentes (2009) menciona que las relaciones sociales entre pares, le ayudaran al niño a superar su falta de empatía, a desarrollar su personalidad y le harán madurar las diferentes etapas del desarrollo socioafectivo y cognitivo.

I.2 Competencia social

La competencia social es un aspecto importante que forma parte del desarrollo socioemocional y contribuye a la calidad de las relaciones entre pares. Al respecto Morelato, Maddio e Ison (2005, 151) plantean que:

La competencia social es un proceso básico y relevante en la infancia ya que permite un desarrollo sano y sienta las bases del repertorio social adulto. Esto brinda una adaptación adecuada a través del despliegue de una serie de destrezas y habilidades.

El término competencia social hace referencia al desarrollo de habilidades sociales que van a basarse en valores determinados por la familia y cultura en el cual se encuentra inmerso el niño. La competencia social es también la capacidad de actuar de manera adecuada, haciendo valer los propios derechos, sin traspasar el de los demás y expresando los propios sentimientos sin ansiedad (Vizcarra Morales, 2003).

Para Monjas (1993, citado en Vizcarra Morales, 2003) no es más competente socialmente aquella persona que conoce y comprende mayor cantidad de habilidades sociales, sino quien es capaz de poner en práctica a las mismas.

La competencia social se relaciona con la habilidad que se tiene para poder establecer y mantener relaciones a lo largo del tiempo, así como también con la capacidad de realizar elecciones adecuadas para poder enfrentar un problema y salir de manera airoso de la situación. Asimismo es definida como la capacidad de influir sobre las otras personas, y poder comprender los sentimientos de los demás. Y con la destreza de poder controlar los sentimientos negativos, actuando de manera asertiva (Urrutia, 2007). Una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de expresar lo que siente y piensa, y defender sus convicciones con firmeza y seguridad, sin invadir y respetando los derechos de los demás (Opazo, 1990).

Bajo esta misma línea, Monjas (2011, citado en Andrés Andrés, 2013) refiere a la competencia social como un conjunto de habilidades y estrategias de una persona para entablar relaciones satisfactorias con otras personas, desafiar las demandas y dificultades que se les interponen de manera positiva, construyendo y valorando así su propia identidad. Por lo cual, la posibilidad de poder desarrollar comportamientos socialmente competentes, es de suma importancia en la aceptación o rechazo del niño por parte del grupo de sus pares (Maddio y Greco, 2010).

Trianes Torres et al. (1999) señalan que la competencia social no es un estado estático, sino más bien dinámico, en la cual ciertas características de la conducta se mantienen intactas, pero al mismo tiempo otras se van modificando a través del tiempo con el desarrollo del niño, desde la infancia a la adolescencia, debido al aprendizaje de nuevas experiencias que el niño vive ya sea en el contexto familiar, escolar o en la relación con sus pares, volviéndose más complejas.

Análogamente, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) describen que la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, para lo cual es necesario:

- Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con

claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás (p.72-73).

Del mismo modo, se ha utilizado el término competencia social, para hacer referencia a las habilidades ya sean cognitivas, conductuales y sociales que el sujeto

emplea para la solución de aquellos problemas que aparecen periódicamente (Hidalgo y Abarca, 2000).

Los autores Golfried y Davison (1981) han planteado un modelo de solución de problemas que tiene 5 elementos:

1. Orientación del problema: la cual lleva a que el individuo sea capaz de considerar que la solución de problemas, es una situación natural de la vida, por la cual se debe atravesar y debe ser capaz de poder enfrentarlas, poder identificar cuáles son estas situaciones, y no ser impulsivos ante la aparición de estas situaciones.
2. Definición y formulación de los problemas: puesto a que mucha gente suele explicar sus problemas de manera abstracta, en esta etapa, se le pide al sujeto que defina la situación de manera operativa, y luego que formule el problema y los conflictos que hacen problemática la situación.
3. Generación de alternativas: consiste en que el sujeto genera una amplia gama de respuestas, dentro de las cuales pueden encontrarse las más eficaces. Aquí lo que se busca es que el sujeto genere una gran cantidad de alternativas, todas aquellas que se le ocurren, evitando los prejuicios de las posibles alternativas de soluciones.
4. Decisión: el sujeto debe elegir la alternativa o conjunto de alternativas que considere más eficaz para la solución de sus problemas. Antes de realizar la decisión, debe plantearse cuales son las consecuencias tanto a nivel personal como social, y a largo o corto plazo de su conducta. Luego de tomar la decisión, se le pide al sujeto que vuelva a la etapa anterior, repitiendo el mismo proceso, pero esta vez con las estrategias que podría utilizar para desarrollar su conducta.
5. Verificación: en esta etapa, el sujeto debe realizar el curso de acción elegido, observar las consecuencias y el resultado obtenido de sus actos, y luego comparar el resultado real con el previsto. Si el resultado es satisfactorio, se da por finalizado

el proceso de solución de problemas, por lo contrario, se vuelve a repetir el procedimiento, hasta que surja la comparación satisfactoria.

Spivack, Platt y Shure (1982, citado en Aròn y Milcic, 2000) consideran que aquellas personas que pueden generar mayor cantidad de alternativas de solución de problemas, a pesar de que no sean las adecuadas, son más competentes socialmente que aquellos que aquellos que generan una o muy pocas alternativas de solución frente a una situación problemática. La capacidad para generar mayor cantidad de alternativas de solución se asienta en la flexibilidad cognitiva que implica generar respuestas con control inhibitorio funcional y considerar las consecuencias positivas en todas las personas (Maddio y Greco, 2010).

I.3 Los vínculos de amistad en la infancia

La amistad es otro concepto central en el desarrollo socioemocional en la infancia intermedia. Al respecto Shaffer (2000, 632) define el concepto de amistad como “relación íntima y a menudo perdurable entre dos individuos que puede caracterizarse por lealtad y afectos mutuos.”

Por su lado, Asher y Rose (1997, citado en Trianes Torres et al., 1999, 31) insinúan que “la amistad adopta la forma de una relación diádica entre dos niños caracterizada por un vínculo mutuo, preferencias que son expresadas de uno a otro y un sentido de historia compartida”.

(Guimón, 2004; Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Pettit, 1997, citados en Andrés Andrés, 2013, 95) señalan que:

Las relaciones de amistad son consideradas como una muestra de la competencia social, y se reconoce lo importante que resulta para el desarrollo social del niño.

Los niños con comportamiento retraído generalmente muestran unas habilidades sociales menores a las de sus iguales, en parte porque el retraimiento y las conductas de evitación que suelen venir asociadas, dificultan que estos niños establezcan interacciones con sus iguales y por lo tanto no desarrollen su competencia social del mismo modo que los otros niños.

Un estudio realizado por Argumedo Bustinza y Albornoz Álvarez revela (2006) hace énfasis en que los niños tienden a elegir como mejor amigo a un compañero de su mismo sexo. Los autores describen que esta elección es característica de la niñez intermedia, en donde los niños prefieren interactuar con un sujeto de su mismo género.

Los niños en la infancia intermedia, consideran a la amistad como una relación recíproca, en la que se debe dar y recibir. También en esta etapa, los niños buscan entablar relaciones con aquellas personas que se sientan cómodos y compartan los mismos gustos o intereses (Díaz Atahualpa, Velásquez Moreno, Villamizar García y Martínez de Díaz, 2012).

Las relaciones de amistad sirven como base de seguridad emocional para los niños, a los cuales les permite enfrentar situaciones de estrés con mayor facilidad (Rubin y Coplan, 1999 citado en Argumedo Bustinza y Albornoz Álvarez, 2006).

Las amistades en esta etapa se tornan mucho más complejas, en donde los grupos de amigos construyen sus propias reglas y valores, se comprometen con el grupo e interactúan de forma regular con los miembros, formando lazos estrechos entre ellos (Brito Baculima y Cando Aguilar, 2011).

Santana González y Silven Savignón (2010, 86) describen a la amistad en la adolescencia, y señalan que:

En esta etapa, las relaciones de amistad se basan fundamentalmente en la intimidad, se adquieren normas, habilidades sociales y valores grupales que influyen en la adquisición de una nueva perspectiva de sus propios valores y

actitudes. La relación se hace cada vez más sincera y espontánea, ya que en la adolescencia existe mayor sensibilidad, crítica y conocimiento de la personalidad que en etapas anteriores.

Para concluir con este capítulo, resulta además de suma importancia destacar la función protectora de la amistad. Hodges et al. (1997, citado en Cardoos y Hinshaw, 2011) aluden que los escolares que realizan comportamientos agresivos hacia otros niños eligen como sus víctimas a aquellas personas que no tienen amigos, debido a que pueden maltratar a estos sujetos sin tener miedo de que los amigos de la víctima luego puedan vengarse por su acción.

Diversos investigadores afirman que aquellos niños que corren riesgo de sufrir violencia escolar, amortiguan los efectos de la victimización por contar con la presencia de un amigo que lo resguarda, protege y defiende (Sullivan, 1953, citado en Bukowski, Motzoi & Meyer, 2008).

Asimismo se destaca que este rol protector en la amistad no lo cumpliría un amigo cercano, un vecino, un compañero, o un conocido sino que tal función protectora es llevada a cabo por el mejor amigo. Quien le proporciona a la víctima su apoyo y defensa ante las intimidaciones de los agresores, disminuyendo la frecuencia de las situaciones de violencia escolar, así como el impacto negativo tanto a corto como a largo plazo de la victimización (Boivin et al., 2001, citado en Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011).

Del mismo modo, una investigación realizada por Laursen, Bukowski, Aunola y Nurmi (2007, citado en García Bacete, Rubio Bareda, Milian Rojas y Marande Perrin, 2013) revela que los niños que no tienen amigos, presentan mayor problemas internalizantes y externalizantes que aquellos niños que tienen al menos un mejor amigo.

CAPITULO II: Relación entre pares y contexto escolar

La escuela es el escenario en el cual los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo. Los ámbitos escolares se encuentran insertos en nuestra realidad social y cultural actual la cual es atravesada por la complejidad social y malestar cultural que forma parte de nuestros días. Sin embargo la escuela en la actualidad constituye una de las pocas instituciones sociales que se propone explícitamente transmitir valores orientados a promover una cultura de la convivencia respetuosa de las diferencias e intenta plantear una transformación que permita superar dinámicas individualistas, competitivas y no inclusivas. Tarea que involucra tanto a la comunidad de la cual la escuela forma parte, a la familia, a los docentes y a los niños (Dueñas, Marques Segovia, Coronado, Aguilera, Geretto, Onetto, Díaz y Kaplan, 2014).

El ingreso del niño al colegio, implica un cambio social significativo, debido a que debe relacionarse con nuevos agentes de la sociedad en la que vive, por lo cual deberá utilizar nuevas habilidades, aptitudes, para poder desarrollarse y adaptarse, y es en la escolarización junto con sus pares en donde puede conseguir estas herramientas para poder desenvolverse. En la interacción con sus iguales el niño puede confrontar sus sentimientos, opiniones, conductas con la de los demás, y a partir de ahí puede valorar y criticar aquellos sentimientos que antes eran incuestionables por sus padres, y conservarlos, o descartarlos (Contreras, Echalar, Goicochea y Luna, 2011).

Díaz Aguado (1996, citado en Jaramillo Pérez; Cárdenas Maldonado; Forero Andrade y Ramírez Díaz, 2007, 83) señala que:

La asistencia a la escuela brinda a los niños la oportunidad de ampliar sus contactos sociales más allá de la familia. La calidad de las relaciones sociales que se establecen en estos primeros años parece ejercer una fuerte influencia sobre el grado de satisfacción y éxito social que experimente posteriormente la persona durante su adolescencia o en la edad adulta.

Los grupos de pares, son vitales para el proceso de socialización, ya que le permiten al niño conocerse si mismo, construir su propia representación del mundo y adquirir las destrezas necesarias para poder integrarse a la sociedad (Cañete Pulido, 2010). Asimismo, “el grupo de pares también les brinda seguridad emocional. A los niños les resulta tranquilizador saber que no están solos albergando pensamientos que podrían ofender a un adulto” (Papalia et al., 2001, 388).

El grupo le permite al niño relacionarse con iguales, también le otorga la posibilidad de compararse a sí mismo, con otros de su misma edad. Esta comparación le permite valorar su propia actuación, comportamientos y conductas con la de los demás. Cuando su actuación sobresale a la de los demás, es probable que tenga sentimientos tales como orgullo, aumento de su autoestima, pero cuando su actuación no es la esperada, es posible que tienda a sentir vergüenza, afectando su autoestima (Cymlich, 2010). Es decir, el grupo le da la posibilidad de conocerse a uno mismo. El niño dentro del grupo de sus pares, aprende a ver sus propias habilidades y limitaciones, a discernir lo bueno de lo malo. Esta posibilidad de desarrollo social le posibilita al niño poder expresar cuáles son sus conflictos, desarrollar conductas prosociales (Cabezas Alesci, 2014).

Perkins (2002, citado en Manrique Abril, Ospina y García Ubaque, 2011, 91) señala que:

También se ha hecho énfasis en la influencia que sobre las decisiones pueden ejercer los amigos y compañeros en el plano escolar, por ejemplo a partir de la Teoría de Normas Sociales, según la cual la percepción de las normas de comportamiento de los pares, influencia los comportamientos propios por un proceso de comparación social que sirve como estándar para evaluar y ajustar los comportamientos y ser visto como similar al grupo de referencia.

Los iguales pueden influir de manera determinante en la aparición de conductas que bien fomenten el bienestar y salud del sujeto, o bien en la aparición de conductas que perjudiquen al sujeto como el consumo de alcohol, tabaco, entre otras. Es así como la

forma de decir no ante la aparición de estas conductas que no sean beneficiosas para el sujeto, van a depender de la personalidad del joven (Martínez González, Ingles Saura, Piqueras Rodríguez y Ramos Linares, 2010). Al respecto Buitrago Rodríguez (2012) señala que durante la infancia intermedia, los niños son más susceptibles a las presiones ejercidas por su grupo de pares.

El grupo de pares, también puede producir efectos negativos. Cuando los niños comienzan a construir un grupo, crean sus propios valores, reglas y normas, las cuales deben cumplir. Aunque las mismas no sean deseadas por algunos niños, es posible que carezcan de la fortaleza para resistirse (Papalia et al., 2001).

Finalmente, se puede confirmar que los compañeros son un factor importante de reforzamiento social. Los comportamientos sociales de los niños pueden ser reforzados, mantenidos o eliminados de acuerdo a la reacción favorable o desfavorable por parte de sus iguales (Shaffer, 2000).

II.1 La estructura del grupo y status sociométrico

“El término status social se refiere al grado de aceptación/popularidad o de rechazo que expresan los compañeros de clase hacia determinado alumno mediante instrumentos sociométrico” (Trianes Torres et al., 1999, 28). La posición social del niño dentro del grupo es incorporada por el niño como parte de su identidad social, produciendo profundas consecuencias en su bienestar y/o malestar emocional (Cava y Musitu, 2001, citado en Cymlich, 2012).

Con respecto al término aceptación y rechazo entre compañeros, Cillessen & Bukowski (2000, 12) indican que:

Aceptación se refiere al número de vínculos fuertemente positivos que un niño tiene con otros miembros de su grupo de pares. Los vínculos de aceptación son experimentados por los niños como una forma positiva de afecto asociada a su deseo de estar con alguien más. En este aspecto, la aceptación es en gran medida, sino completamente sinónimo de gusto y es una propiedad básica de la amistad.

Rechazo hace referencia al número de vínculos negativos que un niño tiene con otros miembros del grupo. Los vínculos rechazados son una forma negativa de afecto asociada al deseo de un niño de mantenerse alejado de otro niño. El rechazo es en gran parte, sino completamente un sinónimo de desagrado.

Coie, Dodge y Coppotelli (1983, citado en Shaffer, 2000) y Delgado (2009) menciona que existen diversos tipos de estatus sociométrico:

Niños aceptados en su grupo de pares: se caracterizan por ayudar, cooperar, consolar y defender a sus compañeros. Estos niños tienen la capacidad de establecer y mantener relaciones con sus pares y resolver situaciones conflictivas a las que deben enfrentar. Son sujetos que agradan a muchos compañeros y desagradan a muy pocos. Además los niños aceptados en su grupo de pares tienden a no querer perder el afecto de los compañeros y en este sentido procuran no ser rechazados, ni maltratar a sus compañeros a fin de mantener su status de aceptación dentro del grupo de clases y sentirse queridos al mismo tiempo. Si bien estos niños pretenden ser populares parecía que no estarían dispuestos a perder el afecto por parte de sus compañeros a costa de la popularidad (Veenstra, Lindenberg, Munniksma & Jan Dijkstra, 2010).

Niños controvertidos: son sujetos que tienen la capacidad de liderar el grupo, al igual que los niños aceptados en su grupo de pares, se caracterizan por tener destrezas a nivel social, intelectual y en lo atlético. Son niños que se encuentran implicados tanto en conductas prosociales, como conductas agresivas con sus compañeros, razón por la cual agradan a muchos compañeros y desagradan a muchos otros.

Niños promedio: estos niños no sobresalen en el grupo. Generalmente no son ni aceptados ni rechazados por sus pares, es decir agradan o desagradan a una cantidad moderada de compañeros. Este tipo de estatus es el más frecuente.

Niños ignorados: son niños con falta de habilidades sociales para poder interactuar y ser aceptados por sus pares. Suelen pasar por varios grupos, intentando jugar con los niños, hasta que finalmente desisten y deciden jugar solos. Suelen ser tímidos, retraídos, lo cual los lleva a que sus propios compañeros apenas lo conozcan y no lo tengan en cuenta para jugar. Son menos agresivos que la media. Son niños pacíficos que respetan las normas y se implican en actividades socialmente aceptadas, a pesar de su falta de habilidades sociales. Estos niños reciben muy pocas nominaciones como compañeros agradables o desagradables.

Niños rechazados: suelen tener comportamientos violentos hacia sus compañeros. No obedecen las normas que se le imponen. Tienden a iniciar las peleas. Son generalmente niños que interrumpen los juegos, no ayudan a sus compañeros y carecen de habilidades de liderazgo. Estos niños les desagradan a muchos compañeros. El término rechazo escolar, hace referencia al nivel de aceptación social de los sujetos. Algunos sujetos, no son aceptados socialmente por el resto de sus pares. Sin embargo estos sujetos rechazados no tienen por qué ser víctimas de violencia ni viceversa (Estévez López, 2005).

La aceptación social está relacionada con bienestar psicológico, alta autoestima, buen rendimiento académico y un sentimiento positivo dentro del grupo. El caso contrario es el rechazo social, que surge como consecuencia de no tener buenas relaciones con sus pares. El rechazo social se relaciona con el aislamiento, marginación del niño, maltrato, rechazo o acoso (Mateu Martínez, et al., 2013).

Ortega Ruiz, Romera y Monks (2013), realizan una investigación en la cual se revela que la aceptación o rechazo social dentro de un grupo, va a depender en gran medida de

las competencias sociales del sujeto. Son valoradas por el grupo aquellas conductas prosociales, de cooperación y se desestiman aquellas conductas agresivas o disruptivas. Al respecto Smith y Mackie (1997, citado en Barragán Ledesma, et al., 2010) mencionan que desde la psicología social, la pertenencia de un niño a un grupo es de suma importancia, ya que les permite construir su identidad social y contribuye a su estima de sí por ello es tan importante la aceptación social dentro de su grupo en la escuela; de esta manera el hecho de no ser aceptado por su grupo de pares provocaría una enorme frustración en el niño, volviéndose agresivo, principalmente hacia aquellos compañeros que no los aceptaron, teniendo un sentimiento de impotencia y debilidad (Fromm, 1989, citado en Barragán Ledesma, et al., 2010). Por su parte, en una investigación realizada por Moreno e Ison (2002), refiere que aquellos niños que son rechazados en su grupo de pares son considerados agresivos por sus compañeros, por presentar conductas agresivas y falta de habilidades sociales para poder solucionar problemas.

Bukowsky y Sippola (2005, citado en Greco e Ison, 2011, 21) señalan que:

A partir de la mediana infancia, los niños/as comparten gran parte de su tiempo con sus iguales, y el grupo de pares cobra mayor relevancia. Los niños/as con dificultades para establecer relaciones con sus pares y/o que son rechazados por los mismos, es probable que generen comportamientos de tipo agresivos y emociones negativas asociadas a la tristeza y depresión mientras que los niños/as aceptados por su grupo de pares y que generan vínculos de amistad, experimentan emociones positivas que repercuten en su bienestar y satisfacción personal.

En concordancia con lo mencionado anteriormente Cadwallader (2001, citado en Nesdale & Lambert, 2007) menciona que aquellos niños que son rechazados por sus pares, son caracterizados tanto por sus profesores como por sus iguales como sujetos con problemas en el comportamiento, sociales y personales.

El rechazo social se puede manifestar de forma activa, mediante las burlas, apodos, violencia. O bien puede se puede presentar de forma pasiva, como lo puede ser a través de la indiferencia, aislamiento o desestimación (Becerra, Godoy, Véjar y Vidal, 2014).

Dodge et al (2003, citado en Maddio y Greco, 2010, 100), afirma que “el rechazo social de los pares actúa como estresor interpersonal incrementando la tendencia a presentar conductas agresivas y genera expectativas negativas acerca de las futuras relaciones ejerciendo un impacto negativo en el desarrollo”. Del mismo modo Delgado (2009) menciona entre las consecuencias de ser rechazado por sus pares el abandono precoz del sistema educativo.

Ser rechazado a largo plazo, conlleva problemas psicopatológicos como la ansiedad y depresión. Al respecto (Hawker & Boulton, 2000) hacen referencia que la baja aceptación social de los niños por parte de sus pares conlleva a predecir síntomas depresivos como consecuencia de las malas relaciones con su grupo. “El rechazo entre pares, se ha asociado con una serie de indicadores de malestar interno, como la infelicidad, la ansiedad, la ira, síntomas depresivos y baja autoestima” (Sandstrom & Zakirski, 2004, citado en Nesdale & Lambert, 2007, 115).

II.2 Bullying y maltrato entre pares

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996, 5) define violencia como “El uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

El acoso escolar es lo que actualmente se conoce como Bullying término acuñado por Dan Olweus (1999, citado en Villancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver

& Davis, 2008) quien define el término acoso escolar como una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizada por ser intencionada y persistente en el tiempo, de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. Estos agresores o bullies suelen actuar movidos por el deseo de poder, de intimidar, dominar y hasta en ocasiones están motivados por diversión. En estas circunstancias la víctima generalmente está desprotegida sin apoyo alguno, ni posibilidad de defensa. Las agresiones se caracterizan por ser físicas; verbales como por ejemplo insultos, burlas, amenazas, rumores que disminuyen la estima de sí. Así como también la exclusión social, aislamiento, y agresiones que atentan contra la propiedad y acoso sexual.

Por su parte, Oliveros et al. (2008) definen al acoso escolar como un tipo de violencia, la misma se caracteriza por una desigualdad de poder entre la víctima y el agresor. La víctima se muestra indefensa frente a esta situación. Este acto se repite a lo largo del tiempo, y no es provocado por la víctima. Asimismo, la gente que los rodea, no interviene de manera directa para impedir que se produzca, sino más bien actúa como espectadores.

Bajo este mismo esquema, Trautmann (2008), señala al término de maltrato entre pares o bullying como:

Comportamiento agresivo que implica tres aspectos. Desbalance de poder, que se ejerce en forma intimidatoria al más débil, por lo tanto, escogido y no al azar, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetida en el tiempo (p.14).

El término bullying hace referencia a una forma de agresión en la cual alguien agrede, alguien es agredido, y se encuentran testigos en general. Cuando este fenómeno se presenta se pone en evidencia la falta de habilidades sociales para la resolución de problemas (Arroyave Sierra, 2012).

Avilés (2006, 82) menciona que:

Llamamos bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

A sí mismo, Cerezo Ramirez (1993, citado en Moreno e Ison, 2002, 72) refiere al definir al fenómeno de bullying como “violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo de individuos y dirigida contra otro que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar”.

Una investigación, realizada por Cerezo (2009) pone en evidencia que la forma más frecuente de maltrato son los insultos y amenazas, seguidos por la violencia física en la escuela primaria y la exclusión en la escuela secundaria. De igual manera, otros estudios, realizados en Valparaíso, Chile revelan que el maltrato más frecuente son aquellos relacionados con las burlas, apodos, insultos, por el contrario un menor porcentaje es atribuido al maltrato físico (López, Morales y Ayala, 2009).

Por otro lado, en relación a la frecuencia de estas agresiones, estudios mencionan que “el fenómeno del bullying ha llegado a convertirse en un problema que concierne a nivel mundial debido al aumento de la prevalencia de este fenómeno (Arroyave Sierra, 2012, 118).

El estudio de García-Bacete et al., (2008 citado en Mateu Martínez, et al., 2013) realizado en España, muestra que “aproximadamente 1 de cada 10 alumnos son rechazados por sus compañeros, datos similares a otras investigaciones nacionales e internacionales”. Lo cual revela la alta prevalencia de este fenómeno en la actualidad. Además, hay estudios que revelan que existe mayor riesgo de sufrir rechazo social en forma de bullying entre los 9 y los 15 años (Seals y Young, 2003, citado en Mateu Martínez, et al., 2013), rango etario en el cual se centró la presente investigación. Más aun, Cerezo, 2000 (citado en Cerezo, 2009), confirma prácticamente que en la totalidad de

las escuelas de España, se aprecian situaciones de maltrato entre pares, dependiendo del nivel educativo, entre el 22% y el 35% de los alumnos están implicados, con una mayor prevalencia en los niños que en las niñas, extendiéndose este problema a la educación primaria.

Estévez López (2005) señala ciertos factores que se encuentran asociados con la violencia. Entre ellos se encuentran los factores individuales (hace referencia a la genética y características psicológicas), factores familiares (generalmente son familias disfuncionales), factores sociales (se destaca la influencia de los medios de comunicación, tales como la televisión y videos juegos).

Es importante destacar, que el bullying no es una conducta que surge por azar, ya que el sujeto agresor comete la conducta agresiva con el objetivo de lograr lo que desea, y generalmente no recibe castigos por lo sucedido. A sí mismo, el sujeto tiende a tomar ventaja de la situación, ya que en ocasiones, el profesor suele confundir esta conducta con conductas normales, propias del juego (Mendoza González, 2011).

Cabe destacar que en relación al lugar en el que ocurren las agresiones, López, Morales y Ayala (2009) señalan que la mayoría de los escolares (de la región de Valparaiso, Chile) mencionan el aula, ya sea con la presencia o ausencia de profesores, como principal escenario en donde ocurren las agresiones (70%), siguiendo el pasillo en segundo lugar (22,8%) y en tercer lugar el baño (14,8%).

Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006, citado en Geijs, 2013) manifiesta que hay diferentes categorías implicadas en el acoso escolar, el agresor, los espectadores y la víctima.

El agresor, es quien generalmente procede ya sea solo o apoyado por el grupo. Su forma de proceder es con la intimidación hacia la víctima. Existen dos tipos de agresores:

- ❖ El “agresor dominante”, es caracterizado por su carácter antisocial y agresivo. En este caso, pretende alcanzar sus objetivos a través de la violencia y culpabilizando a la víctima de lo que sucede.
- ❖ El “agresor predominantemente ansioso” se caracteriza por ser una persona ansiosa, con baja autoestima, insegura, el cual utiliza la violencia de una forma reactiva para mostrar la antipatía hacia los demás, lo cual puede generar rechazo por parte de sus pares, llegando a ser incluso víctima de acoso escolar.

En cuanto a la víctima, generalmente tienden a ser personas tímidas, retraídas.

Existen también diferentes tipos:

- ❖ La víctima clásica es una persona ansiosa, insegura, débil y con poca competencia social.
- ❖ La víctima provocativa, que tiene un comportamiento parecido al de los agresores reactivos, tiene una dificultad para poder controlar sus emociones y también puede llegar a contraer el papel de ser un agresor-victima.
- ❖ La víctima inespecífica, ésta es el sujeto que es considerado como diferente por sus compañeros de clase convirtiéndose en el objeto de burla de la clase.

Por último, los espectadores, son aquellos “testigos” que observan el acoso sin participar del mismo, fomentando el contagio social de este fenómeno.

Sonia Sharp (citado en Arenas, 2000) describe cuatro tipos de postura que suelen adoptar los observadores de violencia:

- ❖ Apoyar activamente la violencia, por medio de la participación
- ❖ Apoyar de manera pasiva a la violencia
- ❖ Oponerse pasivamente las agresiones
- ❖ Confrontar de manera activa a las agresiones

Analógicamente Olweus (2001, citado en Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2011) menciona los diferentes roles que cumplen los niños dentro del fenómeno del acoso escolar:

- ❖ Seguidor secuaz: no empieza el bullying pero adopta un papel activo.
- ❖ Bully pasivo: apoya el bullying pero no adopta un papel activo.
- ❖ Seguidor pasivo: le gusta el bullying pero no lo muestra abiertamente.
- ❖ Testigo no implicado: observa lo que ocurre pero no adopta ninguna postura.
- ❖ Posible defensor: le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace.
- ❖ Defensor de la víctima: le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo.

Diversos estudios (Cerezo, 1997, 2006 citado en Cerezo, 2009; Albores-Gallo et al., 2011 y Trautmann, 2008 citado en Arroyave Sierra, 2012) señalan algunas características psicológicas del agresor y víctima de bullying. Los agresores generalmente son chicos más grandes, fuertes físicamente, presentan conductas agresivas y violentas hacia aquellos que son más débiles en diferentes áreas de su vida. También presentan una alta autoestima, son extrovertidos y se consideran líderes del grupo. En las relaciones sociales, se caracterizan por su bajo autocontrol. También presentan baja tolerancia a la frustración y dificultad para respetar las reglas que se le imponen. Son sujetos que tienen escaso contacto con sus padres. Suelen mostrar una actitud positiva hacia la violencia, sin sentir empatía por la víctima, ni arrepentimiento por sus actos. Estos sujetos suelen tener un estatus social alto dentro del grupo, el cual refuerza sus actos.

Por otro lado las víctimas, son consideradas débiles y cobardes por sus pares ya sea en el sentido físico o psicológico. Suelen ser tímidos, retraídos, inseguros, ansiosos con baja autoestima, introvertidos e impulsivos, suelen pasar la mayoría del tiempo en sus casas, y tienen un buen contacto con sus padres (Cerezo, 1997, 2006 citado en Cerezo, 2009).

El niño víctima del maltrato generalmente se siente vulnerable, incapaz de defenderse y en reiterados casos hasta culpable. Llega a la fallida conclusión de que ha hecho algo para ser merecedor de aquello que le está ocurriendo. A su vez factores como el aislamiento psíquico particularmente, la incapacidad para comunicarse y expresar lo que sucede, la ignorancia por parte de los adultos en cuanto a lo que sucede, la falta de compromiso de los compañeros con lo que sucede, hacen que el damnificado pierda su fuerza, sus recursos para defenderse y actuar y así se produce el proceso que se denomina “victimización” (Arenas, 2000).

Cabezas Alesci (2014) adhiere que en este proceso de intimidación el agresor va obteniendo cada vez más poder y simultáneamente la víctima se va sintiendo cada vez más indefensa, estableciéndose un patrón de agresión- sumisión.

Pulido, Martín Seoane, Díaz Aguado (2010) señalan que el porcentaje de adolescentes que sufre situaciones de agresión extrema es muy bajo, sin embargo la seriedad de las mismas conduce a su importancia. En otra investigación realizada por Reátiga (2009) se menciona que en la primaria, el maltrato en todas sus manifestaciones, tiende a ser recordado por los sujetos como algo grave.

En relación a la seriedad de estas situaciones de violencia, diversos estudios prueban que las confrontaciones ejercidas de manera violenta entre pares, generan consecuencias negativas en el sujeto tanto a nivel psíquico como físico. Desde el punto de vista del victimario, tiende a aprender a resolver sus problemas a través de la violencia. La víctima, por su lado, tiende a presentar baja autoestima, altos niveles de ansiedad e inseguridad. Con respecto al observador, pueden surgir en él sentimientos de culpa o bien tratar de liarse con quien presenta conductas agresivas con el fin de lograr posiciones de poder o de liderazgo (Arellano, 2008).

Otro estudio realizado en Málaga, España a 181 niños entre 9 y 14 años de edad, sostiene que los niños que son “maltratados” y “rechazados” presentan mayores

consecuencias sintomatológicas que el resto de ellos (Gallardo Cruz y Jiménez Hernández, 1997). Los sujetos víctimas de intimidación o maltrato de sus iguales, tienen mayor riesgo de sufrir “depresión” e “ideación suicida”. De igual modo se observa que el “bullying” interfiere en el desarrollo normal y educativo del adolescente, colocándolos en una situación de riesgo para su futuro (Román Leal y Sosa Pérez, 2012).

Finalmente, también es de suma importancia resaltar otra consecuencia negativa que es acarreada por el acoso escolar como lo es el rendimiento académico de aquellas personas que son participantes de la violencia escolar, ya sean agresores, víctimas u observadores, investigaciones han revelado que tienden a presentar un rendimiento más bajo (Olweus, 1993, Ortega, 1998 y Cerezo, 2001, citado en Pérez Fuentes, Álvarez Bermejo, Del Mar Molero, Gázquez y López Vicente, 2011). Es así como la violencia entre pares alteran el ambiente escolar, perturbando de manera negativa el aprendizaje. Para que el aprendizaje se pueda dar de manera óptima, se debe generar un buen clima escolar, para lo cual se requiere de la ausencia de violencia y perturbaciones para estudiar. De igual manera, una investigación realizada por Rodríguez Bejarano (2013), alude que las agresiones tanto físicas como verbales, y el aislamiento influyen negativamente en el rendimiento escolar de las víctimas de violencia escolar, e incluso en varias ocasiones conducen a la deserción escolar por miedo a continuar siendo objeto de burla y maltrato por sus iguales.

Dadas estas consecuencias es que es de suma importancia entonces el estudio de la temática y puesta en prácticas de acciones preventivas y asistenciales que afronten la violencia escolar.

II.3 Maltrato entre pares y status sociométrico

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se han focalizado en el estudio de las características de los niños y niñas víctimas y agresores involucrados en la dinámica del bullying (Olweus, 1993; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Cerezo, 2001); así como también en las consecuencias negativas a nivel cognitivos, afectivos, conductuales y psicopatológicos que conlleva la victimización (Hawker & Boulton, 2000).

Sin embargo la relación entre agresor y víctima no se genera aisladamente, hay que entenderla a la luz de los procesos grupales en los cuales se ponen en juego los roles, los mecanismos y las estrategias grupales que originan y sostienen dichos comportamientos (Greco, 2013). Es necesario, entonces, comprender las experiencias entre pares en el marco de los procesos grupales (Bukowski & Sippola, 2001).

En este sentido, ser víctima, o agresor, aceptado y/o rechazado en su grupo de pares es ocupar un determinado rol en el grupo de clases (Molina, Pulido Valero, Solbes Canales, 2011; Salmivalli & Peets, 2007; Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010). Así por ejemplo, el niño o niña víctima de maltrato por parte de sus pares no solo es víctima porque alguien lo ataca y agrede, sino por la dinámica grupal que prevalece en esa aula en particular, en la cual el niño víctima es excluido y rechazado en su grupo de pares mientras que el agresor es popular y aceptado en su grupo de pares (Cerezo, 2006).

Al tratar de comprender el acoso escolar, bullying o violencia escolar desde el punto de vista del grupo se observa que el agresor no elige a cualquier compañero para que sea víctima de los malos tratos sino que elige aquel niño o niña que en su grupo de clase es considerado él más débil y rechazado en su grupo de clase, ya sea porque presenta alguna dificultad física o porque no tiene un grupo de amigos que pueda defenderlo, de esta manera el agresor aumenta su poder dentro del grupo a costa de la debilidad de otros compañeros y recibiendo de manera directa el apoyo de quienes se

unen para agredir y el apoyo indirecto de quienes observan sin participar pero silenciosamente sin denunciar tal agresión ya sea por miedo o por alianza con el agresor.

Diversos autores han estudiado el tipo de status sociométrico y su relación con el bullying, por ejemplo Cerezo Ramírez (2006) realiza una investigación, en la cual pone en evidencia el estatus social de escolares, con edades comprendidas entre 7 y 13 años. En tal estudio los agresores son aceptados por sus compañeros, quienes lo apoyan en sus acciones y le atribuyen características de líder y destacan su "fortaleza física". Sin embargo, por otro lado, las víctimas son dejadas de lado, aisladas y rechazadas por sus compañeros, quienes lo tienden a calificar como cobardes. Las víctimas y víctimas-provocadores presentan una baja aceptación y un alto nivel de rechazo por parte de sus iguales, lo cual conlleva a la posibilidad de ser objeto de burlas por parte de sus pares (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003 citado en Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2011).

Para algunos niños/as y adolescentes la reputación y aceptación se logra mediante la implicación en conductas transgresoras y violentas en el aula (Luthar & Ansary, 2005 citado en Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Sin embargo, otras investigaciones señalan la asociación entre comportamiento violento y escasa aceptación social en el grupo de iguales (Franz & Gross, 2001; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Estas discrepancias entre los estudios citados en cuanto al status de aceptación y rechazo y la dinámica bullying podrían deberse a la cuestión del género y la edad. Con respecto a la cuestión del género si bien este estudio no tuvo como objetivo indagar la relación entre status de rechazo y comportamiento agresivo a la luz de la cuestión del género (aspecto a estudiar en futuras investigaciones) es importante destacar que la mayoría de los estudios previos han señalado que el comportamiento agresivo es un predictor del rechazo entre pares, especialmente en los varones (Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Underwood, 2003). Al respecto un estudio específico sobre status sociométrico y comportamiento agresivo (Eunju, 2009) señala que en general el comportamiento agresivo fue asociado con un status de rechazo entre varones y no entre

niñas. Diversos investigadores concuerdan en que la relación entre rechazo y agresión es más propensa a desarrollarse entre varones que entre niñas (Eunju, 2009; Rys & Bear, 1997).

Además de la cuestión del género, otro aspecto a considerar es la edad, al comienzo de la adolescencia las normas, ideales, códigos y acuerdos en las relaciones interpersonales también comienzan a cambiar. El comportamiento agresivo en esta edad representa un desafío y reto a las normas existentes creadas por los adultos y en este sentido es que el comportamiento agresivo es más aceptado dentro del grupo de pares en esta edad que en edades inferiores. Así la relación entre rechazo y agresión tendería a ser más débil entrando a la adolescencia (Eunju, 2009).

Asimismo en el inicio de la adolescencia comienza a existir un interés romántico en las relaciones vinculares entre varones y niñas que podría estar incidiendo a la hora de analizar la relación entre aceptación/rechazo y victimización/agresión. En el caso de las niñas, algunas de ellas valoran a los varones que poseen un status de popularidad en el grupo de pares aún a costa de que realicen algún tipo de comportamiento agresivo sea directo o indirecto ya que esto tendría que ver con un prototipo de hombre buscado y al mismo tiempo los varones se cuidarían de tener algún tipo de comportamiento agresivo con niñas con las cuales tendrían un interés romántico y no estarían dispuestos a perder su afecto (Veenstra, Lindenberg, Munniksmá; Dijkstra, 2010).

En línea con lo expuesto Kerestes & Milanovic (2006) señalan que en los escolares de los grados superiores existiría una tendencia a no rechazar aquellos compañeros que tuvieran comportamientos de tipo agresivos caracterizados por un tipo de “agresión indirecta”. El comportamiento “agresivo indirecto” es definido como un tipo de comportamiento especulador y manipulador, en el cual el agresor tendería a manipular a otros para generar malestar o atacar a la víctima, en otras palabras, usaría la estructura social para lastimar a la víctima (Véase Crick, 1996). Kerestes & Milanovic (2006) refieren que los escolares más grandes que emplean este tipo de comportamiento agresivo

obtendrían poder entre sus compañeros incrementado su status de aceptación y no de rechazo. Los escolares más grandes usarían una modalidad de agresión indirecta y por lo tanto el grupo sería más tolerante con esta modalidad de comportamiento agresivo ya que se relaciona con la naturaleza de sus normas y creencias y en este sentido no tenderían a rechazar a quienes presentar un comportamiento agresivo indirecto en su grupo de pares.

Al respecto Eunju (2009) refiere que hay que considerar también el tipo de agresión implementada por las niñas. Las mismas tenderían a poner en juego un tipo de agresión relacional. La naturaleza del tipo de comportamiento agresivo relacional radica en el uso de un tipo de agresión muy sofisticado para lastimar a otro niño. La agresión relacional es un tipo de comportamiento agresivo centrado en la amenaza de exclusión de un niño de su círculo de amigos. La niña siente miedo por el comportamiento agresivo que pudieran tener hacia ella y miedo de quedar excluida y en este sentido soporta lo que sea a un costo muy grande. Quienes ponen en juego este tipo de agresión no son rechazados en su grupo de pares, al contrario generan poder y popularidad elevada.

Por otra parte hay autores que distinguen entre el status de aceptación en el grupo de pares y la percepción de popularidad (Cillessen & Mayeux, 2004). Así aquellos escolares nominados como aceptados dentro del grupo de pares serían quienes presentarían comportamientos prosociales, buen compañerismo, agradables y confiables. Según Dijkstra et al., (2008, citado en Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011), podría pensarse que los niños con un estatus de aceptación dentro de su aula son los que ejercen en mayor medida el rol de defensor, posiblemente porque para asumir dicho papel necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros en este sentido es que no serían considerados ni víctimas ni agresores. Los niños que poseen un status de aceptación en su grupo de pares no estarían dispuestos a perder el afecto por parte de sus compañeros a costa de la popularidad (Veenstra, Lindenberg, Munnikma, & Jan Dijkstra,

2010) y en este sentido es que procuran no ser rechazados ni formar parte de la dinámica del bullying.

Mientras que ser aceptado no necesariamente implica ser popular. El popular tiende a comportarse de manera más arrogante, individualista a costa de conseguir el poder en su grupo de pares, en este sentido el status de popularidad estaría asociado a comportamientos de tipo agresivo a fin de conseguir la popularidad.

Tratar de entender el fenómeno de la violencia escolar a la luz de los procesos grupales podría ayudar a entender y comprender no solamente el comportamiento individual sino además cómo el grupo origina y sostiene esta dinámica (Greco, 2013).

CAPÍTULO III:
Materiales, Métodos
y
Procedimientos

III.1 Objetivos de la investigación

III.1.1 Objetivo general:

- ❖ Explorar la relación entre el status sociométrico de aceptación/rechazo y víctima/agresor en escolares de 4°,5°,6° y 7° grado de una escuela primaria de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de la provincia de Mendoza.

III.1.2 Objetivos específicos :

- ❖ Identificar el status de aceptación y rechazo de los escolares en su grupo de clases en 4°, 5°, 6° y 7° grado.
- ❖ Detectar los escolares implicados en la dinámica bullying asociados al agresor y a la víctima en 4°, 5°, 6° y 7° grado.
- ❖ Explorar la relación entre aceptación / rechazo y víctima/agresor en los escolares de 4°, 5°, 6° y 7° grado.
- ❖ Indagar las variables situacionales (forma, lugar, frecuencia, y seguridad) de las dinámicas bullying en escolares de 4°, 5°, 6° y 7° grado.

III.2 Método

III.2.1 Diseño

En este estudio se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Los diseños transversales descriptivos “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e

interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, 152).

III.3 Muestra

III.3.1 Descripción de la muestra

Se trata de una muestra no probabilista intencional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) ya que no todos los sujetos de la población tendrán la misma probabilidad de ser elegidos. A partir de lo expuesto las conclusiones de este trabajo no pueden generalizarse a toda la población y deben ser leídas en el marco de los casos estudiados en este trabajo.

III.3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 114 escolares de 4° a 7° grado, de ambos géneros entre 9 y 14 años de edad ($M= 10.67$, $DS= 1.70$) pertenecientes a una escuela primaria pública de gestión estatal de la provincia de Mendoza, descrita por la Dirección General de Escuelas de ámbito urbano-marginal. Se presenta la distribución de los escolares por grado, género y edad (Véase tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de los Escolares por Grado, Edad y Género. N total 114*

Grado	N° (total de escolares por grado)	Edad		Genero Femenino		Genero Masculino	
		M	DS	f	%	f	%
4°	28	9.7	0.26	10	35.7%	18	64.3%
5°	34	10.26	0.96	21	68.8%	13	38.6%
6°	26	11.12	0.58	16	61.5%	10	38.5%
7°	26	12.35	0.48	10	38.5%	16	61.5%
TOTAL	114			57	100%	57	100%

III.4 Instrumentos

III.4.1 Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el Aula (Cerezo Ramírez y Esteban, 1994).

El test Bull-s es un cuestionario de aplicación colectiva, centrado en el análisis de la estructura interna del aula, permite analizar las características socioafectivas del grupo, detectar quienes están implicados en las relaciones de agresividad e identificar los aspectos situacionales de las relaciones de agresividad. Se basa en la metodología de la sociometría y utiliza la técnica de nominación de pares. Está compuesta por 15 ítems y diseñado en torno a tres dimensiones de información: 1) Posición Sociométrica ,2) Dinámica Bullying y 3) variables situacionales de la dinámica bullying (Méndez y Cerezo, 2010). Recaba información desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de los profesores. En este estudio se consideró solo la perspectiva del alumno debido a los objetivos planteados y a la viabilidad del estudio (los docentes del establecimiento escolar refirieron no tener tiempo para completar dicho instrumento).

Dimensión 1. Posición Sociométrica: Informa sobre la situación sociométrica o status social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto. Incluye los cuatro primeros ítems: elegido, rechazado, expectativa de ser aceptado y expectativa de ser rechazado que se corresponde con las cuatro primeras preguntas del cuestionario. Ante tales preguntas los escolares debían responder nominando hasta tres compañeros. A continuación se detallan las preguntas que indagan tales aspectos.

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?
2. ¿A quién no elegirías como compañero/a?
3. ¿Quiénes crees que te elegirían a vos?
4. ¿Quiénes crees que no te elegirían a vos?

En este trabajo y a los fines de los objetivos planteados se consideraron las dos primeras preguntas que permiten detectar quienes en un determinado grupo de clase son identificados como aceptados o rechazados en su grupo de pares (Cerezo, 2006). Por medio de tablas de doble entrada se llevó a cabo la matriz sociométrica de elecciones y rechazo correspondiente a la pregunta 1 y 2 del cuestionario. Luego, se calcularon los valores sociométricos individuales que son los valores que corresponden a cada uno de los sujetos del grupo en función de las elecciones y rechazos recibidos. Estos valores indican la posición sociométrica de los escolares, es decir las características y posición de cada uno de los escolares en su grupo de clase.

Los valores sociométricos individuales considerados en este trabajo fueron:

Estatus de elecciones: es el número total de elecciones recibidas (ER) por un escolar. Se obtiene mediante la sumatoria de las elecciones que cada escolar recibió. Se consideró en este estudio como populares a quienes tuvieran la mayor frecuencia de

elecciones recibidas (ER) y que no hubieran recibidos elecciones de rechazos (RR) por parte de sus pares (Cerezo, 2006).

Estatus de rechazo: es el número total de rechazos recibidos (RR) por un escolar. Se obtiene mediante la suma de los rechazos que cada alumno recibió. Se consideró en este estudio como rechazados a quienes tuvieran la mayor frecuencia de rechazos (RR) (Cerezo, 2006) y que no hubieran recibidos ninguna nominación de elección (ER) por parte de sus pares.

Dimensión 2 Dinámica Bullying: Según Cerezo (2006) esta dimensión permite conocer los aspectos interpersonales en la relación agresión-victimización. Los ítems que la conforman son: 5.Fuerte, 6.Cobarde, 7. Agresiva, 8. Víctima, 9. Provoca, 10. Manía. Aporta información sobre la incidencia del problema, identifica a los sujetos implicados en una dinámica bullying, detecta el apoyo que los sujetos insertos en la dinámica bullying reciben del resto de los pares, así como la percepción que éstos tienen del grupo en cuenta a las condiciones que mantienen esta dinámica. A continuación se detallan las preguntas que evalúan dichos aspectos. En esta oportunidad los escolares también debían responder nominando hasta tres compañeros.

5. ¿Quiénes son los más fuerte del grado?
6. ¿Quiénes actúan como un cobarde o un bebe?
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros?
8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?
9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?
10. ¿A quiénes se les toma el pelo o se les hace burla?

En este trabajo y a los fines de los objetivos planteados se consideraron las preguntas 7 y 8 que permiten detectar quienes en un determinado grupo de clase son

identificados como agresores y/o víctimas en la dinámica bullying en su grupo de pares. Para el análisis de cada una de las variables relativas a la dinámica bully-víctima se consideró que los sujetos nominados por el 25% o más de los miembros del grupo destacaron en esta variable y, por el contrario aquellos nominados por menos del 25% no destacaron en esta variable (Cerezo, 2006).

Dimensión 3: Indaga acerca de las variables situacionales involucradas en la dinámica bullying. El escolar debe elegir una de las opciones propuestas según su preferencia. A continuación se describen los ítems que conforman esta dimensión.

11. Las agresiones, suelen ser: Insultos y amenazas, maltrato físico, rechazo, otros tipos.
12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?: en el aula, en el pasillo, en el patio, en otros lugares.
13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?: todos los días, 1-2 veces por semana, rara vez, otras.
14. ¿Crees que estas situaciones son: graves, poco o nada, regular, bastante, muchos, otras.
15. ¿Te encuentras seguro en la escuela?: poco o nada, regular, bastante, muchos, otras.

En cuanto a la validez y fiabilidad de la técnica, Méndez y Cerezo (2011, 2) refieren lo siguiente:

Se empleó la técnica del test – re test, así como análisis factoriales discriminantes, de correlación y de diferencia entre media. La fiabilidad de la prueba con la técnica del test –re test, mostró para el grupo piloto y el grupo control, unos valores que se mantenían en unos márgenes aceptables es decir con una explicación mayor del 95%, quedando por lo tanto explicitado la fiabilidad de la prueba. La validez viene determinada por la precisión con la cual el instrumento mide el índice de agresividad entre los escolares, la configuración del grupo y su

respuesta ante esta problemática, así como los aspectos situacionales analizados. Usando las variables relativa a agresión y victimización el Alfa de Cronbach para N=322 fue de 0.73 y puntuó de manera similar en diferentes grupos de edad, sexo, aula (los valores se situaron entre 0.69 y 0.75). Aumentando dicho valor cuando fueron separados los ítems relativos a las condiciones agresivas de los referidos a las conductas de victimización. Para los relativos a la agresión el alfa estimada fue 0.82 y para los relativos a la victimización de 0.83.

Del mismo modo se destaca que esta técnica fue utilizada con muestras argentinas de manera eficaz y sin ningún tipo de problema adaptando algunas palabras a la idiosincrasia Argentina ya que la misma es de origen español (Véase Moreno e Ison, 2002).

III.5 Procedimientos

El presente trabajo de tesis se enmarca en un proyecto más amplio denominado: *“Vínculos de amistad, aceptación y rechazo entre iguales: Su importancia para la promoción de la salud mental infantil en escolares de la provincia de Mendoza-Argentina en contextos de vulnerabilidad social”*, a cargo de la Dra. Carolina Greco en CONICET. Dicha línea de investigación se enmarca dentro de las líneas de investigación dirigidas por la Dra. Mirta Ison en CONICET las cuales se focalizan en la temática del desarrollo infantil y la prevención y promoción de la salud mental infantil.

Se solicitó autorización a las autoridades escolares de la institución participante a fin de hacerles conocer el proyecto de investigación y la modalidad de trabajo. Se organizó junto a la directora de la escuela una reunión con los padres de cada grado para explicar en qué consistía este trabajo y solicitarles por escrito el consentimiento informado para poder trabajar con los escolares. Se les entregó el consentimiento informado para que lo firmaran y aquellos padres que no hubieran asistido se les envió en el cuaderno de

comunicaciones del escolar la autorización. El consentimiento informado fue “conditio sine qua non” para la participación del escolar. Los padres refirieron la necesidad de trabajar estos aspectos ya que muchas veces sus hijos se sienten dejados de lado por sus amigos, se sienten tristes y nos le va bien en la escuela, es decir en su rendimiento académico.

Asimismo se informó por medio de la directora del establecimiento escolar a los profesionales de la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE) de tal investigación a fin de generar una red asistencial necesaria en caso de detectar situaciones que merezcan su posible derivación. Pueden surgir situaciones relacionadas con ansiedad, tristezas, sintomatología depresiva y situaciones de acoso escolar propias de estas temáticas que merecen y deben ser abordadas psicoterapéuticamente por eso la importancia de contar con organismos a los cuales poder derivar en caso de ser necesario.

La presentación con los escolares de cada grado se realizó por grado a través de una técnica lúdica que permitió establecer el rapport necesario y clima de trabajo apropiado. Luego se les explicó qué haríamos y cómo trabajaríamos. Del mismo modo se les explicó que todo nuestro trabajo junto a ellos no sería evaluado con notas, no iría en la libreta y que era importante que se sintieran libres al responder y que además ellos podían decidir dejar de participar si así lo quisieran. Estos aspectos fueron importantes mencionarlos y recalcarlos a lo largo del proceso para evitar la deseabilidad social y el libre consentimiento de participar. De esta manera se comenzó con las actividades necesarias para darle cumplimiento a los objetivos. La técnica se aplicó de manera grupal en cada grado, en horario escolar. Se procuró que durante la realización del test no hubiera dudas en cuanto a las consigas del test, así como también se brindó el tiempo suficiente para su realización. Se especificó la importancia de contestar teniendo en cuenta a todos los compañeros de grado aunque ese día estuvieran ausentes algunos de ellos.

III.6 Análisis de los datos

Los datos se analizan teniendo en cuenta las tres dimensiones que conforman el cuestionario. Si bien es posible analizar varios índices y puntajes a partir del instrumento utilizado (Cerezo, 2006) en este trabajo se tendrán solo en cuenta aquellos que remitan a los objetivos de este trabajo. Se utilizaran frecuencias porcentajes y medidas de tendencia central. Los datos fueron analizados según el SPSS versión 19.

CAPITULO IV:

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de cada grado, siguiendo los objetivos propuestos en la presente investigación.

Cuarto grado

Un total de 28 escolares conformaron cuarto grado, de los cuales 10 fueron niñas y 18 varones. El grado completo presentó una media de edad de 9.7, $DS= 0.26$. La sociomatrix de aceptación permitió identificar 3 escolares aceptados en este grupo de pares: un varón (escolar número 11) y dos niñas (escolares número 23 y 28). Los tres escolares obtuvieron la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fueron los escolares que más veces fueron elegidos por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Cada uno recibió un total de 8 elecciones por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo posible de obtener y 27 el puntaje máximo posible de obtener. Es importante destacar que al analizar la sociomatrix de rechazo en este grado los escolares mencionados no recibieron ninguna elección de rechazo por parte de sus compañeros.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se identificaron dos escolares varones (escolares números 17 y 18). Los dos escolares recibieron la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Es decir fueron los escolares que más veces fueron nominados como rechazados por sus compañeros. Cada uno recibió un total de 18 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 27 el puntaje máximo. Es de destacar que los escolares 17 y 18 no obtuvieron ninguna nominación de aceptación. En lo que respecta al análisis de la dinámica bully-víctima se consideró que los sujetos elegidos por al menos el 25% del grupo en cada variable destacaron en la misma y aquellos escolares cuyo porcentaje fue inferior al 25% no destacaron en esa variable (Cerezo, 2006). Así con respecto a la variable

que permite identificar a los escolares víctimas en la dinámica bully (ítems 8 ¿Quiénes son las víctimas?) un 32% de los escolares de cuarto grado identificaron al escolar número 10 (varón) como víctima, del mismo modo el 35,7% de los escolares mencionó al escolar 17 (varón) y el 25% de los escolares nominó al escolar 15 (varón). El resto de los escolares no fue elegido por el 25% de los escolares.

Por otra parte con respecto al ítems 7 ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros? que permite identificar quienes son los agresores en un grupo de escolares, el 67% de los escolares nominaron al escolar número 4 (varón), del mismo modo el 35,7% mencionaron al escolar 14 (varón) y el 67% de los escolares mencionó al niño 17 (varón). Finalmente el 39,3% eligió al escolar 18 (varón).

La Tabla 2 señala una síntesis de lo anteriormente explicitado.

Tabla 2. *Identificación de los Escolares según Status Sociométrico y Dinámica Bullying. Cuarto grado*

Escolares	Genero	Popular – Aceptación	Impopular – Rechazo	Victima	Agresor
11	M	X			
23	F	X			
28	F	X			
17	M		X	X	X
18	M		X		X
10	M			X	
15	M			X	
4	M				X
14	M				X
Total:	9	3	2	3	4

Así se visualiza que ninguno de los escolares identificados como aceptados fue rechazado en su grupo de pares, ni elegido como víctima o agresor en la dinámica bullying. El escolar número 17 (varón de 9 años de edad) fue nominado como rechazado por su grupo de pares así como también fue identificado como víctima y agresor. El escolar número 18 (varón de 9 años) fue nominado como rechazado así como agresor

dentro de la dinámica bullying. Los escolares 10 y 15 (varones de 9 y 10 años respectivamente) fueron nominados como victimas dentro de su grupo de pares pero no fueron identificados como agresivos dentro de la dinámica bullying ni tampoco fueron nominados como aceptados o rechazados en el status sociométrico. Del mismo modo los escolares 4 y 14 (varones de 9 años ambos) fueron identificados como agresivos pero no como víctimas ni aceptados, ni rechazados según el status sociométrico.

Si bien este trabajo no tuvo como objetivo identificar tales dinámicas entre pares según el género, se observa que solo dos nenas fueron nominadas como populares en su grupo de pares, las demás elecciones tanto en torno al estatus de aceptación/rechazo como en la dinámica bullying fueron varones en cuarto grado.

El último objetivo fue indagar las variables situacionales (forma, lugar, frecuencia y seguridad) de las dinámicas bullying en los escolares de cuarto grado (Véase tabla 3)

Tabla 3. *Identificación de las variables situacionales de la Dinámica Bullying. Cuarto grado.*

Forma	%	Lugar	%	Frecuencia	%	Gravedad	%	Seguridad	%
Insultos y amenazas	53,6%	Aula	57,1%	Rara vez	46,4%	Regular	32,1%	Mucha seguridad	35,7%
Rechazo	42,9%	Pasillo	35,7%	1-2 veces por semana	10,7%	Muy graves	25,0%	Bastante seguro	28,6%
				Todos los días	39,3%	Bastante graves	21,4%	Poco o nada seguros	17,9%
						Poco o nada graves	17,9%	Regularmente seguros	10,7%
Total:	96,5%^a	92,8%^b		96,4%^c		96,4%^d		92,9%^e	

Nota.

a, b, c, d, e Tales porcentajes no alcanzan el 100% debido a valores perdidos

Así en cuanto a la forma (es decir cómo se presentan las diferentes manifestaciones de agresión en el contexto escolar en cuarto grado) la mayoría de los escolares (53,6%) refieren que el tipo de agresión que predomina en primer lugar son los insultos y amenazas. En segundo lugar (42,9%) mencionan el rechazo.

Por otra parte en cuanto al lugar dónde ocurren las agresiones, la mayoría de los escolares (57,1%) refieren que las agresiones ocurren en el aula y en segundo lugar en el pasillo de la escuela (35,7%). Con respecto a la frecuencia con la cual se realizan estas agresiones la mayoría de los escolares el 46,4% mencionan que rara vez se dan este tipo de agresiones; en segundo lugar el 39,3% de los escolares refieren que todos los días ocurren las agresiones y el 10,7% expresan que las agresiones ocurren entre 1 y 2 veces por semana. En cuanto a la percepción de gravedad de estas situaciones el 32,1% refiere que son regulares es decir no son ni tan graves ni tan poco graves; en segundo lugar el 25,00% dicen que son muy graves, a continuación el 21,4% refiere que son bastantes graves y finalmente el 17,9% refiere que son poco o nada graves. En cuanto a la seguridad que perciben los escolares en la escuela la mayoría de los mismos (35,7%) sienten mucha seguridad en ese ámbito escolar, el 28,6% se sienten lo bastante seguros; el 17,9% refiere sentirse poco o nada seguro en la escuela, mientras que el 10,7% siente al ámbito escolar regularmente seguro.

Quinto grado

Un total de 34 escolares conformaron quinto grado, de los cuales 21 fueron niñas y 13 varones. El grado completo presentó una media de edad de 10.26, DS= 0.96. La sociomatrix de aceptación permitió identificar 1 escolar aceptado en este grupo de pares: un varón (escolar número 10). Este escolar obtuvo la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolar que más veces fue elegido por sus

compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 10 elecciones por parte de sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 33 el puntaje máximo. Es importante destacar que al analizar la sociomatrix de rechazo en este grupo de clase el escolar mencionado no recibió elecciones de rechazo por parte de sus compañeros.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se identificó un escolar en este grupo de pares: un varón (escolar número 13). Este escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolares que más veces fue elegido como rechazado por sus compañeros. Recibió un total de 10 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo de 0 puntos el puntaje mínimo posible de obtener y 33 puntos el puntaje máximo posible de obtener. Es de destacar que el escolar 13 no recibió ninguna nominación de aceptación por parte de sus compañeros.

En lo que respecta al análisis de la dinámica bully-víctima se consideró que los sujetos elegidos por al menos el 25% del grupo en cada variable destacaron en la misma y aquellos escolares cuyo porcentaje fue inferior al 25% no destacaron en esa variable (Cerezo, 2006). Así con respecto a la variable que permite identificar a los escolares víctimas en la dinámica bully (ítems 8 ¿Quiénes son las víctimas?) un 47,1% de los escolares de quinto grado identificaron al escolar número 11 (varón). El resto de los escolares no fue elegido por el 25% de los escolares. Por otra parte con respecto al ítems 7 ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros? que permite identificar a la los agresores, el 76,5% de los escolares nominaron al escolar número 13 (varón).

La Tabla 4 señala una síntesis de lo anteriormente explicitado.

Tabla 4. *Identificación de los Escolares según Status Sociométrico y Dinámica Bullying. Quinto grado.*

Escolares	Genero	Popular – Aceptación	Impopular – Rechazo	Victima	Agresor
10	M	X			
11	M			X	
13	M		X		X
Total: 3		1	1	1	1

Así se visualiza que el escolar identificado como popular no fue rechazado en su grupo de pares, ni elegido como víctima o agresor en la dinámica bullying. El escolar número 13 (varón de 11 años de edad) fue nominado como rechazado por su grupo de pares así como también fue identificado como agresor. El escolar 11 (varón de 11 años) fue nominado como víctima dentro de su grupo de pares pero no fue identificado como agresivo dentro de la dinámica bullying ni tampoco fue nominado como popular o impopular en el status sociométrico. Si bien este trabajo no tuvo como objetivo identificar tales dinámicas entre pares según el género, se observa que ninguna niña fue nominada tanto en torno al estatus sociométrico de aceptación-rechazo como en la dinámica bullying.

El último objetivo fue indagar las variables situacionales (forma, lugar, frecuencia y seguridad) de las dinámicas bullying en los escolares (Véase tabla 5)

Tabla 5. *Identificación de las variables situacionales de la Dinámica Bullying. Quinto grado.*

Forma	%	Lugar	%	Frecuencia	%	Gravedad	%	Seguridad	%
Insultos y amenazas	64,7%	Patio	53,3%	Todos los días	71,9%	Muy graves	34,4%	Mucha seguridad	56,3%
Rechazo	34,5%	Aula	43,5%	1-2 veces por semana	18,8%	Bastante graves	25,0%	Bastante seguro	18,8%
				Rara vez	9,4%	Regular	25,0%	Poco o nada seguros	12,5%
						Poco o nada graves	15,6%	Regularmente seguros	12,5%
Total:	99,2%	96,8%^a		100%		100%		100%	

Nota.

^a El 96,8% se debe a valores perdidos .

Así en cuanto a la forma es decir cómo se presentan las diferentes manifestaciones de agresión en el contexto escolar la mayoría de los escolares (64,7%) refieren que el tipo de agresión que predomina en primer lugar son los insultos y amenazas. En segundo lugar (34,5%) mencionan el rechazo.

Por otra parte en cuanto al lugar dónde ocurren las agresiones, la mayoría de los escolares (53,3%) refieren que las agresiones ocurren en el patio de la escuela y en segundo lugar en el aula (43,5%). Con respecto a la frecuencia con la cual se realizan estas agresiones el 71,9% de los escolares refieren que todos los días ocurren las agresiones. El

18,8% de los escolares mencionan que las agresiones ocurren entre 1 y 2 veces por semana y el 9,4% expresan que rara vez se dan este tipo de agresiones. En cuanto a la percepción de gravedad de estas situaciones el 34,4% refiere que son muy graves, el 25,0% mencionan que son bastantes graves, asimismo también un 25,0% que son regulares y el 15,6% refiere que son poco o nada graves. En cuanto a la seguridad que perciben los escolares en la escuela el 56,3% sienten mucha seguridad en ese ámbito escolar, el 18,8% se sienten lo bastante seguro, 12,5% refiere sentirse poco o nada seguro en la escuela. Asimismo también un 12,5% siente al ámbito escolar regularmente seguro.

Sexto grado

Un total de 26 escolares conformaron sexto grado, de los cuales 16 fueron niñas y 10 varones. El grado completo presentó una media de edad de 11.12, $DS= 0.58$. La sociomatrix de aceptación permitió identificar 1 escolar aceptado en este grupo de pares: una niña (escolar número 18). Esta escolar obtuvo la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fue la escolar que más veces fue elegida por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 7 elecciones por parte de sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 25 el máximo. Es importante destacar que al analizar la sociomatrix de rechazo en este grupo de clase la escolar mencionada no recibió elecciones de rechazo por parte de sus compañeros.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se identificó una escolar: una niña (escolar número 20). La escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Es decir fue la escolar que más veces fue elegida como rechazada por sus compañeros. Recibió un total de 8 elecciones de rechazo por parte de

sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 25 el máximo. Es de destacar que esta niña no recibió ninguna nominación de aceptación.

En lo que respecta al análisis de la dinámica bully-víctima se consideró que los sujetos elegidos por al menos el 25% del grupo en cada variable destacaron en la misma y aquellos escolares cuyo porcentaje fue inferior al 25% no destacaron en esa variable (Cerezo, 2006). Así con respecto a la variable que permite identificar a los escolares víctimas en la dinámica bully (ítems 8 ¿Quiénes son las víctimas?) un 73,1% de los escolares de sexto grado identificaron al escolar número 6 (varón) como víctima, y el 34,6 % de los escolares mencionó al escolar 7 (varón). El resto de los escolares no fue elegido por el 25% de los escolares. Por otra parte con respecto al ítems 7 ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros? El 65.4% de los escolares nominaron al escolar número 2 (varón) del mismo modo el 53,8% de los escolares mencionó al niño 10 (varón) y el 34,6% mencionaron al escolar 5 (varón).

La Tabla 6 señala una síntesis de lo anteriormente explicitado.

Tabla 6. *Identificación de los Escolares según Status Sociométrico y Dinámica Bullying. Sexto grado.*

Escolares	Genero	Popular – Aceptación	Impopular – Rechazo	Víctima	Agresor
18	F	X			
20	F		X		
6	F			X	
7	M			X	
2	M				X
5	M				X
10	M				X
Total: 7		1	1	2	3

Así se visualiza que la escolar aceptada en su grupo de pares no fue rechazada, ni elegida como víctima o agresor en la dinámica bullying. La escolar número 20 (niña de 13

años de edad) fue nominada como rechazada por su grupo de pares pero no fue nominada ni como víctima ni agresor. Los escolares 6 y 7 (varones de 11 y 10 años respectivamente) fueron nominados como víctimas dentro de su grupo de pares pero no fueron identificados como agresivos dentro de la dinámica bullying ni tampoco fueron nominados como populares o impopulares en el status sociométrico. Del mismo modo los escolares 2, 5 y 10 (varones de 12, 11 y 10 años respectivamente) fueron identificados como agresivos pero no como víctimas ni aceptados-rechazados según el status sociométrico. Si bien este trabajo no tuvo como objetivo identificar tales dinámicas entre pares según el género, se observa que solo dos niñas fueron nominadas en la dinámica planteada, una de ellas fue identificada como popular en su grupo de pares y la otra fue identificada como rechazada sin embargo en las elecciones entorno en la dinámica bullying las niñas no fueron elegidas aunque si los varones.

El último objetivo fue indagar las variables situacionales (forma, lugar, frecuencia y seguridad) de las dinámicas bullying en los escolares de sexto grado (Véase tabla 7).

Tabla 7. *Identificación de las variables situacionales de la Dinámica Bullying. Sexto grado*

Forma	%	Lugar	%	Frecuencia	%	Gravedad	%	Seguridad	%
Insultos y amenazas	69,2%	Aula	45,8%	Rara vez	41,7%	Bastante graves	37,5%	Mucha seguridad	46,2%
Rechazo	21,7%	Patio	45,8%	Todos los días	33,3%	Poco o nada graves	25,0%	Bastante seguro	30,8%
		Pasillo	27,8%	1-2 veces por semana	25,0%	Regular	25,0%	Poco o nada seguros	11,5%
						Muy graves	12,5%	Regularmente seguros	11,5%
Total:	90,9% ^a		119,4% ^b		100%		100%		100%

Nota.

^a El 90% se debe a valores perdidos.

^b El 119% se debe debido a que se sumaron los datos de 3 categorías (aula pasillo y patio) seleccionadas por los alumnos.

Así en cuanto a la forma es decir cómo se presentan las diferentes manifestaciones de agresión en el contexto escolar la mayoría de los escolares (69,2%) refieren que el tipo de agresión que predomina en primer lugar son los insultos y amenazas. En segundo lugar (21,7%) mencionan el rechazo.

Por otra parte en cuanto al lugar dónde ocurren las agresiones, la mayoría de los escolares (45,8%) refieren que las agresiones ocurren tanto en el aula como patio de la escuela y en segundo lugar en el pasillo de la escuela (27,8%). Con respecto a la frecuencia con la cual se realizan estas agresiones el 41,7% de los escolares mencionan que rara vez se dan este tipo de agresiones, el 33,3% de los escolares refieren que todos los días ocurren las agresiones y el 25,0% expresan que las agresiones ocurren entre 1 y 2 veces

por semana. En cuanto a la percepción de gravedad de estas situaciones el 37,5% mencionan que son bastantes graves, 25,0% refiere que son poco o nada graves. Así mismo, también un 25,0% explicitan que son regulares y el 12,5% refiere que son muy graves. En cuanto a la seguridad que perciben los escolares en la escuela el 46,2% sienten mucha seguridad en ese ámbito escolar, el 30,8% se sienten lo bastante seguro, el 11,5% refiere sentirse poco o nada seguro en la escuela, de igual manera también un el 11,5% siente al ámbito escolar regularmente seguro.

Séptimo grado

Un total de 26 escolares conformaron séptimo grado, de los cuales 10 fueron niñas y 16 varones. El grado completo presentó una media de edad de 12.35, DS = 0.48. La sociomatrix de aceptación permitió identificar 1 escolar aceptado en este grupo de pares: un varón (escolar número 9). Este escolar obtuvo la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolar que más veces fue elegido por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 7 elecciones por parte de sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 25 el puntaje máximo. Es importante destacar que al analizar la sociomatrix de rechazo en este grupo de clase la escolar mencionada no recibió elecciones de rechazo por parte de sus compañeros.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo, se identificó un escolar impopular en este grupo de pares: un varón (escolar número 20). El escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolar que más veces fue elegido como rechazado por sus compañeros. Recibió un total de 8 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo el puntaje mínimo posible de obtener 0 y el puntaje máximo posible de obtener 25.

En lo que respecta al análisis de la dinámica bully-víctima se consideró que los sujetos elegidos por al menos el 25% del grupo en cada variable destacaron en la misma y aquellos escolares cuyo porcentaje fue inferior al 25% no destacaron en esa variable (Cerezo, 2006). Así con respecto a la variable que permite identificar a los escolares víctimas en la dinámica bully (ítems 8 ¿Quiénes son las víctimas?) un 80,8% de los escolares de séptimo grado identificaron al escolar número 4 (varón) como víctima. El resto de los escolares no fue elegido por el 25% de los escolares. Por otra parte con respecto al ítems 7 ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros? El 73.1% de los escolares nominaron al escolar número 3 (varón) del mismo modo el 42,3% mencionaron al escolar 7 (varón), 34,6% mencionaron al escolar 15 (varón) y finalmente el 27,00% de los escolares mencionó al niño 8 (varón).

La Tabla 8 señala una síntesis de lo anteriormente explicitado.

Tabla 8. *Identificación de los Escolares según Status Sociométrico y Dinámica Bullying. Séptimo grado*

Escolares	Genero	Popular – Aceptación	Impopular – Rechazo	Víctima	Agresor
9	M	X			
20	M		X		
4	M			X	
3	M				X
7	M				X
8	M				X
15	M				X
Total: 7		1	1	2	4

Así se visualiza que ninguno de los escolares identificados como aceptados fue rechazado en su grupo de pares, ni elegido como víctima o agresor en la dinámica bullying. El escolar número 20 (varón de 12 años de edad) fue nominado como rechazado por su grupo de pares, sin embargo no fue identificado como víctima ni agresor. El escolar 4 (varón de 12 años) fue nominado como víctima dentro de su grupo de pares pero no fue

identificado como agresivo dentro de la dinámica bullying ni tampoco fue nominado como aceptado-rechazado en el status sociométrico. Del mismo modo los escolares 3, 7, 8 y 15 (varones de 12 años los tres primeros y 13 años el último) fueron identificados como agresivos pero no como víctimas, aceptados o rechazados según el status sociométrico. Si bien este trabajo no tuvo como objetivo identificar tales dinámicas entre pares según el género, se observa que las elecciones realizadas por los escolares tanto en torno al estatus sociométrico como en la dinámica bullying predominaron las nominaciones hacia los varones

El último objetivo fue indagar las variables situacionales (forma, lugar, frecuencia y seguridad) de las dinámicas bullying en los escolares (Véase tabla 9).

Tabla 9. *Identificación de las variables situacionales de la Dinámica Bullying. Séptimo grado.*

Forma	%	Lugar	%	Frecuencia	%	Gravedad	%	Seguridad	%
Insultos y amenazas	56,5%	Aula	59,1%	Todos los días	47,6%	Bastante graves	42,3%	Mucha seguridad	42,3%
Maltrato físico	34,8%	Patio	14,3%	1-2 veces por semana	47,6%	Regular	38,5%	Bastante seguro	30,8%
				Rara vez	4,8%	Poco o nada graves	19,2%	Regularmente seguros	19,2%
								Poco o nada seguros	7,7%
Total:	91% ^a	73% ^b		100%		100%		100%	

Nota.

^{a b} El 91 y el 73% se deben a valores perdidos .

Así en cuanto a la forma es decir cómo se presentan las diferentes manifestaciones de agresión en el contexto escolar la mayoría de los escolares (56,5%) refieren que el tipo de agresión que predomina en primer lugar son los insultos y amenazas. En segundo lugar (34,8%) mencionan el maltrato físico.

Por otra parte en cuanto al lugar dónde ocurren las agresiones, la mayoría de los escolares (59,1%) refieren que las agresiones ocurren en el aula y en segundo lugar en el patio de la escuela (14,3%). Con respecto a la frecuencia con la cual se realizan estas agresiones el 47,6% de los escolares refieren que todos los días ocurren las agresiones, igualmente también un 47,6% expresan que las agresiones ocurren entre 1 y 2 veces por semana y 4,8% de los escolares mencionan que rara vez se dan este tipo de agresiones. En cuanto a la percepción de gravedad de estas situaciones el 42,3% mencionan que son bastantes graves, el 38,5% que son regulares y el 19,2% refiere que son poco o nada graves. La categoría “muy grave” no fue elegida por los escolares de séptimo grado. En cuanto a la seguridad que perciben los escolares en la escuela el 42,3% siente mucha seguridad en ese ámbito escolar, el 30,8% se siente lo bastante seguro, el 19,2% siente al ámbito escolar regularmente seguro, mientras que el 7,7% refiere sentirse poco o nada seguro en la escuela.

A modo de síntesis y considerando el objetivo principal que consistió en explorar la relación entre el status sociométrico de aceptación/rechazo y víctima/agresor en escolares de 4°,5°,6° y 7° grado de una escuela primaria de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de la provincia de Mendoza. Se puede observar que en todos los grados evaluados, 4°, 5°, 6° y 7° grado, se visualizó que ninguno de los niños y niñas identificados como aceptados , fueron nominados como rechazados, agresivos o víctimas.

Por otra parte en cuanto a la relación entre el status social de rechazo y el perfil de agresor en la dinámica bullying, se halló en 4° y 5° grado el mismo patrón, es decir, quienes fueron nominados como rechazados, fueron también considerados agresores en

ambos grados. Sin embargo en 6° y 7° grado, no se presentó tal patrón, aquellos niños nominados como rechazados no fueron considerados agresores ni víctimas.

Siguiendo con la relación entre status social de rechazo y en esta oportunidad el perfil de victimización se observó que en 4° grado que uno de los niños nominados como rechazados, fue considerado tanto víctima como agresor en la dinámica bullying. Sin embargo, en los demás cursos, es decir en 5°, 6° y 7° grado, no se observa una relación entre rechazo y victimización.

Por otro lado en relación a las variables situacionales se puede visualizar que en cuanto a la forma, es decir cómo se presentan las diferentes manifestaciones de agresión en este contexto escolar en particular, se puede observar que en todos los grados la mayoría de los escolares eligen en primer lugar los insultos y amenazas y en segundo lugar el rechazo como manifestación de agresión (en 4°,5° y 6° grado), mientras que en 7° grado, la mayoría de los estudiantes menciona el maltrato físico como manifestación de la agresión. En síntesis en esta escuela existirían tres claras manifestaciones de comportamiento agresivo los insultos y amenazas en primer lugar, luego el rechazo y finalmente el maltrato físico.

En cuanto al lugar dónde ocurren las agresiones, tanto los alumnos de 4°, 6° y 7° grado mencionan que las agresiones ocurren principalmente en el aula. Asimismo los alumnos de 6° grado también señalan el patio de la escuela, al igual que los alumnos de 5°. Vale decir que los dos lugares en los cuales se suceden los comportamientos agresivos en esta escuela son en su mayoría en el aula y en el patio de la escuela.

Con respecto a la frecuencia con la cual se realizan estas agresiones, la mayoría de los escolares de 4° y 6° grado, señalan que las agresiones ocurren rara vez. Diferente es en el caso de los niños de 5° y 7° grado, quienes mencionan que las agresiones ocurren todos los días. En cuanto a la gravedad de estas situaciones, hay concordancia en los resultados obtenidos de 6° y 7° grado, en el cual los niños consideran que estas situaciones son

bastantes graves. Del mismo modo los escolares de 5° grado las consideran muy graves, contrariamente a los escolares de 4° grado quienes consideran estas situaciones como regulares. Finalmente, se puede señalar que los escolares de todos los grados refieren sentir la escuela como un ámbito seguro.

CAPÍTULO V:

Discusión de los resultados

A continuación se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior, siguiendo el propósito de esta investigación que consistió en explorar la relación entre el status sociométrico de aceptación/rechazo y víctima/agresor.

En cuanto a la relación entre el status sociométrico de aceptación y quienes fueron identificados como agresores y víctimas se observó que tanto en 4°, 5°, 6° y 7° grado los niños y niñas que fueron elegidos como aceptados en su grupo de pares, no fueron rechazados ni considerados víctimas ni agresores. Diversos autores, Coie, Dodge y Coppotelli (1983, citado en Shaffer, 2000), al estudiar este tema, mencionan que los niños aceptados en su grupo de pares son sujetos que agradan a muchos compañeros y desagradan a muy pocos, lo cual concuerda con los resultados obtenidos.

Los niños que poseen un status de aceptación en su grupo de pares no estarían dispuestos a perder el afecto por parte de sus compañeros a costa de la popularidad (Veenstra, Lindenberg, Munniksmá, & Jan Dijkstra, 2010) y en este sentido es que procuran no ser rechazados ni formar parte de la dinámica del bullying ni como agresor, ni como víctima. Tal aspecto concuerda con Cillessen & Bukowski (2000, 12) quienes indican que la aceptación social se caracteriza “como una forma positiva de afecto asociada a un deseo de estar con alguien más. En este aspecto, la aceptación es en gran medida, sino completamente sinónimo de gusto y es una propiedad básica de la amistad.”

Al respecto Dijkstra et al., 2008, (citado en Lucas Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011) refieren que los niños con un status de aceptación dentro de su aula son los que ejercen en mayor medida el rol de defensor, protector, posiblemente porque para asumir dicho papel necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros y en este sentido no serían considerados ni víctimas, ni agresores.

Por otra parte hay autores que distinguen entre el status de aceptación en el grupo de pares y la percepción de popularidad (Cillessen & Mayeux, 2004). Los autores mencionados señalan que aquellos escolares nominados como aceptados dentro del

grupo de pares serían quienes presentarían comportamientos prosociales, buen compañerismo, se caracterizan por ser agradables y confiables. Mientras que ser aceptado no necesariamente implica ser popular. El popular tendería a comportarse de manera arrogante, individualista a costa de conseguir el poder en su grupo de pares, en este sentido el status de popularidad estaría asociado a comportamientos de tipo agresivo a fin de conseguir la popularidad. Evaluar la popularidad en el grupo de pares a través del sociograma implicaría haber preguntado directamente en el grupo de pares quienes son populares (Cillessen & Mayeux, 2004) en lugar de preguntar ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase? como se preguntó en este trabajo.

Con respecto al status de rechazo y su relación con la agresión en la dinámica bullying los resultados en este estudio señalaron que los escolares de 4° y 5 ° grado que fueron nominados como rechazados, fueron también considerados agresores en ambos grados. Tal aspecto concuerdan con la literatura revisada. Diversos estudios plantean que hay asociación entre comportamiento violento y escasa aceptación social en el grupo de iguales (Barragán Ledesma, et al., 2010; Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003 citado en Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Al respecto Smith & Mackie (1997, citado en Barragán Ledesma, et al., 2010), mencionan que desde la psicología social, la pertenencia de un niño a un grupo de pares es de suma importancia, ya que les permitiría construir su identidad social y contribuiría a la estima de si por ello es tan importante la aceptación social dentro del grupo de pares en la escuela; de esta manera el hecho de no ser aceptado por su grupo de pares provocaría una enorme frustración en el niño volviéndose agresivo, principalmente hacia aquellos compañeros que los rechazan teniendo un sentimiento de impotencia y debilidad (Fromm, 1989, citado en Barragán Ledesma, et al., 2010).

Asimismo una investigación realizada en Argentina por Ison y Moreno (2002), refieren que aquellos escolares que son rechazados en su grupo de pares son

considerados agresivos por sus compañeros, por presentar conductas agresivas y falta de habilidades sociales para poder solucionar problemas interpersonales, por lo cual tienden a no ser aceptados en su grupo de pares. De ahí entonces la importancia de la prevención centrada en el desarrollo de habilidades sociales para la solución de problemas interpersonales (Moreno e Ison, 2013).

Si bien este estudio no tuvo como objetivo indagar la relación entre status de rechazo y comportamiento agresivo a la luz de la cuestión del género (aspecto a estudiar en futuras investigaciones) es importante destacar que la mayoría de los estudios previos han señalado que el comportamiento agresivo es un predictor del rechazo entre pares especialmente entre los varones (Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Underwood, 2013). Al respecto un estudio sobre status sociométrico y comportamiento agresivo (Eunju, 2009) señala que en general el comportamiento agresivo fue asociado con un status de rechazo entre varones y no entre niñas. Aspecto que coincide con los resultados hallados en este estudio en 4° y 5° grado ya que los escolares rechazados y también nominados como agresores fueron varones.

Si bien en 4° y 5° grado se halló que los escolares nominados como rechazados en su grupo de pares también fueron nominados como agresores, tal patrón de relación no se encontró en 6° y 7° grado. Es decir ninguno de los escolares nominados como rechazados fueron nominados como agresores. En línea con lo explicitado anteriormente una de las razones a considerar en este caso podría ser el tema del género ya que en sexto grado uno de los escolares rechazados en su grupo de pares y no nominado como agresor fue una niña y tal como se explicitó anteriormente la relación entre rechazo y agresión es más propensa a desarrollarse entre varones que entre niñas (Eunju, 2009; Rys & Bear, 1997).

Sin embargo, además de la cuestión del género, otro aspecto a tener en cuenta es la edad, en este trabajo los escolares de 6° y 7° grados estarían entrando en la

adolescencia. Al comienzo de la misma las normas, ideales, códigos y acuerdos en las relaciones interpersonales también comienzan a cambiar. Eunju (2009) refiere que la relación entre rechazo y agresión tendería a ser más débil entrando a la adolescencia ya que los adolescentes desafían los códigos establecidos a través de comportamientos agresivos y en este sentido el comportamiento agresivo no llevaría al rechazo.

Al respecto Kerestes & Milanovic (2006) señalan que los escolares de los grados superiores tenderían a no rechazar a aquellos compañeros que tuvieran comportamientos agresivos. Describe que el tipo de comportamiento implementado por los escolares de los grados superiores se caracteriza por un tipo de “agresión indirecta”. El comportamiento “agresivo indirecto” es definido como un tipo de comportamiento especulador y manipulador, en el cual el agresor tendería a manipular a otros para generar malestar o atacar a la víctima, en otras palabras, usaría la estructura social para lastimar a la víctima (Véase Crick, 1996). En este sentido es que Kerestes & Milanovic (2006) refieren que los escolares más grandes que emplean este tipo de comportamiento agresivo obtendrían poder entre sus compañeros incrementado su status de aceptación y no de rechazo.

Asimismo en el inicio de la adolescencia comienza a existir un interés romántico en las relaciones vinculares entre varones y niñas que podría estar incidiendo a la hora de analizar la débil relación entre rechazo y agresión en los grados superiores. En el caso de las niñas, algunas de ellas valoran a los varones que poseen un status de popularidad en el grupo de pares aún a costa de realizar algún tipo de comportamiento agresivo sea directo o indirecto ya que esto tendría que ver con un prototipo de hombre buscado. Al mismo tiempo los varones se cuidarían de tener algún tipo de comportamiento agresivo con niñas con las cuales tendrían un interés romántico y no estarían dispuestos a perder su afecto (Veenstra, Lindenberg, Munniksma & Dijkstra, 2010).

Del mismo modo Eunju (2009) refiere que hay que considerar el tipo de agresión implementada por las niñas. Las mismas tenderían a poner en juego un tipo de agresión relacional, la cual se caracteriza por una amenaza de exclusión del círculo íntimo de

amigos. Quienes ponen en juego este tipo de agresión no son rechazados en su grupo de pares, al contrario generan poder y popularidad elevada, lo cual podría explicar en parte la no relación existente entre rechazo y agresión en los grados superiores. Si bien en este estudio no se indaga acerca del tipo de agresión o la manera agresiva implementada sería un aspecto a considerar en futuras investigaciones ya que ayudaría a comprender mejor el fenómeno de la violencia escolar a la luz de los procesos grupales.

Con respecto a la relación entre rechazo y victimización en este estudio se encontró que uno de los escolares de 4º grado que fue nominado como rechazado, también fue considerado víctima y agresor por sus compañeros de clase. Tal perfil también fue hallado en estudios previos con escolares de entre 8 y 13 años que concurren a escuelas de gestión pública y privada en Madrid, España, en tal estudio aquellos alumnos rechazados en su grupo de pares dentro del aula obtuvieron las mayores puntuaciones en los roles de agresor y víctima (Molina, Pulido Valero, Solbes Canales, 2011). Estos resultados son interesantes a la hora de pensar en la exclusión que sufren aquellos escolares insertos en la dinámica del bullying ya sean como agresores o como víctimas.

Las víctimas y víctimas- provocadores presentan una baja aceptación y un alto nivel de rechazo por parte de sus iguales, lo cual conlleva a la posibilidad de ser objeto de burlas y agresiones por parte de sus pares. (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003 citado en Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2011).

Este resultado se podría relacionar con lo mencionado por Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006, citado en Geijs, 2013), quienes destacan diferentes tipos de víctimas, entre ellos la víctima provocativa, que tiene un comportamiento parecido al de los agresores reactivos, tiene una dificultad para poder controlar sus emociones y también puede llegar a contraer el papel de ser un agresor-víctima.

Otro objetivo a analizar fue cómo se presentaban las diferentes manifestaciones de agresión en el contexto escolar. Al respecto en los cuatro grados explorados los escolares refirieron que el tipo de agresión que predomina en primer lugar son los insultos y amenazas es decir las agresiones verbales y en segundo lugar el rechazo. Tales resultados van en línea con algunas investigaciones en las cuales ponen en evidencia que la forma más frecuente de maltrato son los insultos y amenazas, seguidos por la violencia física en la escuela primaria y la exclusión en la escuela secundaria (Cerezo, 2009; López, Morales y Ayala, 2009, Pulido, Martín Seoane & Díaz Aguado, 2010).

En relación al lugar en donde suceden las agresiones, tanto los escolares de 4° y 7° grado mencionan que el principal lugar en donde ocurren las agresiones es en el aula, mientras que en 5° y 6° grado añaden también el patio. Al respecto López, Morales y Ayala (2009) señalan que la mayoría de los escolares mencionan el aula, ya sea con la presencia o ausencia de profesores, como principal escenario en donde ocurren las agresiones (70%), siguiendo el pasillo en segundo lugar (22,8%) y en tercer lugar el baño (14,8%).

El fenómeno del bullying ha llegado a convertirse en un problema que concierne a nivel mundial debido al aumento de la prevalencia de este fenómeno (Arroyave Sierra, 2012, 118). Este aspecto concuerda con la frecuencia de las agresiones en la presente investigación, en la cual los niños de 5° y 7° grado, mencionan que las agresiones ocurren todos los días.

El estudio de García-Bacete et al., (2008 citado en Mateu Martínez, Piqueras, Rivera Riquelme, Espada y Orgilés, 2014) informa que “aproximadamente 1 de cada 10 alumnos son rechazados por sus compañeros, datos similares a otras investigaciones nacionales e internacionales”. Lo cual revela la alta prevalencia de este fenómeno en la actualidad. Además, hay estudios que revelan que existe mayor riesgo de sufrir rechazo social en forma de bullying entre los 9 y los 15 años (Seals y Young, 2003, citado en Mateu Martínez, Piqueras, Rivera Riquelme, Espada y Orgilés, 2014), rango etario en el cual se centró la presente investigación. Más aun, Cerezo (2000, citado en Cerezo, 2009),

confirma prácticamente que en la totalidad de las escuelas de España, se aprecian situaciones de maltrato entre pares, dependiendo del nivel educativo, entre el 22% y el 35% de los alumnos están implicados, con una mayor prevalencia en los niños que en las niñas, extendiéndose este problema a la educación primaria.

En cuanto a la percepción de gravedad de tales situaciones de violencia por parte de los escolares, los alumnos de 6° y 7° grado, señalaron que las agresiones son bastantes graves, similarmente ocurre con los niños de 5° grado quienes consideran estas situaciones como muy graves. Pulido, Martín Seoane, Díaz Aguado (2010) señalan que el porcentaje de adolescentes que sufre situaciones de agresión extrema es muy bajo, sin embargo la seriedad de las mismas conduce a su importancia. Lo cual concuerda con la gravedad de las situaciones mencionadas por la mayoría de los cursos. En otra investigación realizada por Reátiga (2009) se menciona que en la primaria, el maltrato en todas sus manifestaciones, tiende a ser recordado por los sujetos como algo grave.

Contrariamente con lo mencionado anteriormente, los niños de 4° grado consideran estas situaciones como regulares, posiblemente tal percepción de gravedad pueda deberse a la edad, a edades tempranas los escolares recurren con mayor frecuencia a adultos significativos que pueden mediar tales conflictos, del mismo modo que aún están más sujetos a las normas de convivencia establecidas y no a un cuestionamiento permanente de las mismas como suele ocurrir con los grados superiores. Razón por la cual posiblemente puedan percibir tales situaciones como regulares.

CONCLUSIONES

El presente trabajo abordó la temática de maltrato entre pares en el ámbito escolar, el objetivo general fue explorar la relación entre aceptación/rechazo y víctima/agresor entre pares en 114 escolares de 4° a 7° grado, de ambos géneros entre 9 y 14 años de edad pertenecientes a una escuela de nivel primario de la provincia de Mendoza, descrita por la Dirección General de Escuelas de ámbito urbano-marginal.

A modo de conclusión, a la hora de explorar la relación entre víctima/agresor y aceptación/rechazo, se puede observar que, en esta muestra, quienes fueron nominados como aceptados, no fueron rechazados, ni considerados víctimas o agresores. Con respecto al status de rechazo, se halló que tanto en 4° como 5° grado, aquellos niños nominados como rechazados, también fueron nominados como agresores, tal patrón de relación no se encontró en 6° y 7° grado. Es decir ninguno de los escolares nominados como rechazados fueron nominados como agresores.

En línea con lo explicitado anteriormente parecería que la edad, el género y el tipo de comportamiento agresivo son tres variables a considerar a la hora de analizar la relación entre status sociométrico y acoso escolar. Si bien en este estudio no fueron consideradas tales variables es un desafío a tener en cuenta en futuros estudios sobre la temática. Así en futuros estudios debería realizarse diseños de tipo longitudinal que permitan evaluar tales aspectos en el tiempo, así como también caracterizar el tipo de agresión (Greco, 2013). Asimismo es importante considerar estos aspectos desde un modelo ecológico del desarrollo que también integre las creencias culturales sobre el concepto de violencia que se comparte en la comunidad educativa y en la sociedad en la cual vive el escolar (Kereste & Milanovi, 2006).

En cuanto a la relación entre rechazo y victimización en esta muestra solo se identificó un niño que fue nominado como rechazado y también fue considerado víctima y agresor por sus compañeros de clase. Habría que ver si este patrón de relación se repite en otros estudios en el país que repliquen este objetivo de investigación.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio de tipo exploratorio se destacan algunas pautas orientativas en cuanto a la intervención de este fenómeno de violencia escolar aplicables a este grupo en particular. Se destaca que cualquier intervención posible ya sea en el marco de la promoción, prevención o asistencia debe enmarcarse en las singularidades de cada grupo y adaptarse a los contextos de referencia.

Como se mencionó anteriormente la violencia escolar es un fenómeno que no se da de manera aislada sino dentro de un contexto. Razón por la cual, aquellas intervenciones destinadas a aplicarse, deben ser abordadas de manera integral, abarcando todos los ámbitos en los que se encuentra inmerso el niño (Pérez, Astudillo, y Lecannelier, 2013).

- ✓ Documento escrito institucional: es recomendable un documento escrito con respecto a un set de estrategias a desarrollar en caso de situaciones de acoso escolar. Tal documento es recomendable que sea diseñado en base a las creencias, valores y proyecto educativo institucional y con el acuerdo de los miembros del colegio. Es decir la construcción de un documento escrito que sea diseñado, revisado y supervisado constantemente por los propios miembros de la institución y con las características institucionales específicas de cada institución. La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo sencillo, justo y transparente aceptados por todos y con un sentido amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa abren un camino progresivo de acercamiento entre los educadores y los niños. En este sentido se entiende que la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos (Greco, en preparación).

- ✓ Clima áulico escolar: recientes investigaciones destacan que la calidad del clima áulico que implica el manejo áulico con respecto a las relaciones interpersonales entre los docentes y los escolares y entre los escolares mismos contribuyen de manera positiva o negativa en la generación y mantenimiento de los comportamientos relacionados con el fenómeno de violencia. Por lo tanto es recomendable favorecer un clima áulico positivo que favorezca la inclusión, desarrolle la empatía, el compañerismo y el respeto por el otro. Algunas propuestas concretas que se han desarrollado para un clima áulico positivo y favorable han sido las asambleas de aula, establecimiento consensuado de normas, debates sobre asuntos de interés común, resolución de conflictos cuando éstos se presentan, diseño de materiales específicos para animar los diálogos, buzón de sugerencias entre otras. Poseer un repertorio de actividades pedagógicas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje basada en el cooperativismo como trabajos en conjunto, diálogos, ayudas, juegos inclusivos modificaría en sentido positivo el clima áulico (Greco, en preparación). También se plantea realizar estrategias orientadas a promover el desarrollo de las competencias sociales, la promoción de conductas prosociales y la resolución de conflictos y la mediación” (Pérez, Astudillo, y Lecannelier, 2013).

- ✓ Grupo soporte formado por escolares: esta instancia es la conformación de un grupo de escolares que no están de acuerdo con las situaciones de violencia escolar y que se ponen a disposición bajo la supervisión de un docente o profesionales del ámbito de la salud mental para realizar tareas cooperativas en grupo, crear un círculo de amigos dispuestos a dar soporte a quienes dentro del grupo de pares son más proclives o vulnerables a experimentar situaciones de exclusión y rechazo. Los escolares nominados como aceptados en su grupo de pares podrían ser los más adecuados para la conformación de estos grupos

soportes ya que no son rechazados, ni víctimas ni agresores y generalmente cuentan con un repertorio de habilidades sociales funcionales y saludables para poder ayudar al resto de sus compañeros. Estos grupos también ayudarían al desarrollo de habilidades de resolución de problemas interpersonales y desarrollo de habilidades sociales. Estos grupos deberían estar supervisados por un grupo de profesionales en salud mental y acompañados para la realización de tales tareas. Esta propuesta ha sido eficaz según mencionan algunas investigaciones (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003) cuando estos grupos han estado supervisados por un adulto responsable ya sea un docente o profesional y cuando las situaciones no son graves. En este sentido tienen más que ver con dispositivos orientados a la prevención de situaciones de bullying y en el desarrollo recursos psicosociales destinados a los niños más vulnerables (Greco, en preparación).

- ✓ La inclusión en la curricular escolar de la temática de bullying o de la violencia escolar: una alternativa es incluir dentro del currículo escolar alternativas de discusión o de reflexión sobre la temática de violencia escolar para crear conciencia, juicio crítico y construir pautas para manejar tales situaciones con los propios niños y niñas. Existen varios dispositivos que pueden servir para tal fin como películas, actividades de role play y cuentos, así como también las actividades plásticas. En este caso también es oportuno y conveniente trabajar con las docentes de actividades especiales como música, plásticas, teatro y educación física acompañados por un profesional de la salud mental y de esta manera conjugar la actividad artística o deportiva orientada a la toma de conciencia de tal problemática y al desarrollo de recursos socioemocionales para hacerle frente a tal problemática y concientizar acerca de las consecuencias de tales comportamientos entre los propios niños. El foco de estas actividades también debería estar puesto en el análisis de las emociones

y sentimientos que genera una situación de exclusión y discriminación, en el desarrollo de la empatía, la modulación emocional y la autoestima (Greco, en preparación).

- ✓ La psicoeducación: una alternativa es brindar talleres a los padres de los escolares en el ámbito escolar, con el objetivo de educarlos a que desarrollen habilidades de comunicación no violentos, para que también se socialicen con los afectos y poner límites, para que los niños aprendan desde pequeños que el respeto es necesario para convivir (Rosenberg, 2000; Marina, 2006 citados en Armero Pedreira, Bernardino Cuesta y Bonet de Luna' 2011).
- ✓ Tratamiento individual para las víctimas de maltrato y los agresores: Si bien las actividades mencionadas anteriormente se enmarcan dentro de la prevención y promoción de salud mental, cuando se ha instalado una situación de maltrato entre pares es necesaria la asistencia psicológica y el tratamiento pertinente tanto para la víctima como para el agresor (Greco, en preparación).
- ✓ Cualquier tipo de intervención debe ser persistente en el tiempo y bien planificada (Greco en preparación).

Es necesario considerar la importancia e incidencia que tiene la escuela en el desarrollo de la infancia y adolescencia y tomar conciencia del importante rol que puede tener la escuela de cara a la prevención de las situaciones de acoso escolar.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, por lo cual los resultados obtenidos no se pueden generalizar a toda la población.

Al tratarse de un estudio de tipo exploratorio se sugiere para futuros estudios en la temática, diseños de investigación de tipo longitudinal que permitan abarcar las

situaciones de acoso escolar considerando la variable edad. Del mismo modo sería conveniente evaluar el tipo de comportamiento agresivo implementado y correlacionarlos según género y edad. Por otra parte sería interesante incluir otras clasificaciones que se pueden obtener del status sociométrico no solo la aceptación y rechazo y ver qué rol cumplen esos escolares en el aula y en relación a la violencia escolar. Es interesante también poder tener la percepción del docente y conocer las creencias de la comunidad educativa en torno a esta temática.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas:

- Andrés Andrés, M. D. R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de educación primaria*. (Tesis doctoral). Facultad de psicología, Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3572>
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (Bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22 (2), 211-230. Recuperado de: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/890/855>
- Arenas, M. I. (2000). *Violencia escolar: entrenamiento en habilidades sociales como alternativa en la violencia entre compañeros*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Argumedo Bustinza, D. y Albornoz Álvarez, C. (2006). Calidad de la amistad en niños de 8 a 10 años de una institución pública. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24 (1). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/766/736>
- Armero Pedreira, P.; Bernardino Cuesta, B. & Bonet De Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13 (52), 661-670. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322011000600016&script=sci_arttext
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Andres Bello, Santiago.
- Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 118-125. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2171/1459>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

- Barragán Ledesma, L. E.; Valadez Figueroa, I. D. L. A.; Garza Aguilar, H. R.; Barragán Amador, A. L.; Lozano de la Cruz, A. J.; Pizarro Villalobos, H. y Martínez Trujillo, B. D. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (45), 553-569. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a9.pdf>
- Becerra, S.; Godoy, M. P.; Véjar, M. y Vidal, N. (2014). Violência y conductas de rechazo social en la escuela: sus efectos en el estudiante indígena. *Teoria e Prática da Educação*, 16 (2), 9-18. Recuperado de <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/24361/13248>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=628910>
- Brito Baculima, C. M. & Cando Aguilar, A. G. (2011). *Estudio comparativo de las manifestaciones de acoso escolar verbal entre pares, desde la perspectiva de género*. (Tesis de Licenciatura en Psicología educativa). Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2257>
- Buelga, S.; Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buitrago Rodríguez. M. (2012). *El Reino Secreto*. (Tesis de grado). Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3656/3/NADIA%20MELISSA%20BUITRAGO%20RODR%3%8DGUEZ%20158110%20FINAL.pdf>

- Bukowski, M. & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the Peer System. In: J. Juvonen & S. Graham. (Eds.). *Peer harassment in school*. New York: Guildford Press
- Bukowski, W. M.; Motzoi, C. & Meyer, F. (2008). Friendship as process, function, and outcome. In W.M, Bukowski; K.H Rubin & B, Laursen (Eds), *Handbook of peer interactions, relations Relationships, and Groups*. New York: Guilford.
- Cabezas Alesci, M. A. (2014). *Bullying: comportamiento asertivo y habilidades sociales en alumnos de 13 años*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Cañete Pulido, M. M. (2010). Principios de aprendizaje de apoyo a la socialización en la escuela. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 33. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/MARIA_DEL_MAR_CANET_E_PULIDO_01.pdf
- Cardoos, S. L. & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 39 (7), 1035-1045. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10802-011-9517-3#page-1>
- Cerezo Ramírez, F. y Esteban, M. (1994). El Cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica. Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2006) Violencia y Victimización entre escolares. El Bullying estrategias de identificación a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 333-352.

- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-lasituacion-en-las-ES.pdf>
- Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. (2000). Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. *New directions for child development*: Nº 88. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75 (1), 147-163. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x
- Contreras, C.; Echalar, M. L.; Goicochea, S. y Luna, M. (2011). *El trabajo nocturno de enfermería y su efecto en la etapa escolar de sus hijos*. (Tesis de Licenciatura en Enfermería). Universidad Favaloro, Facultad de Ciencias Médicas. Recuperado de http://200.123.150.149/favaloro/bases/Contreras_yOtros_ENFERMERIA_8282.pdf
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.
- Cymlich, S. (2010). *La creatividad en la infancia: Importancia para el desarrollo psicosocial*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Delgado, S. (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/SANTIAGO_%20SANTIAGO_%20DELGADO_2.pdf
- Díaz Atahualpa, N.; Velásquez Moreno, A.; Villamizar García, A. & Martínez de Díaz, E. S. (2012). Descripción de la percepción de los factores psicosociales asociados a la soledad en niños de edad intermedia de los colegios militares de Bogotá.

- Dueñas, G.; Marques Segovia, M. R.; Coronado, M., Aguilera, M. E.; Geretto, A., Onetto, G. A.; Díaz, S. y Kaplan, A. (Mayo 2014). *Violencia en la escuela*. Actualidad Psicológica.
- Estévez López, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Valencia, Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf?sequence=1>
- Estévez, E.; Emler, N. P.; Cavac, M. J. & Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial intervention*, 33, 57-67.
- Eunju, L. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (4), 323–330. DOI: 10.1177/0165025408098028
- Franz D. Z & Gross A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behaviour Modification*, 25, 3-20.
- Gallardo Cruz, J. A y Jimenez Hernandez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociometrico sobre la adaptación social y afectivo infantil. *Psicothema*, 9 (1), 119-131.
- Recuperado de: <http://atarazanas.sci.uma.es/docs/articulos/16721020.pdf>
- García Bacete, F. J.; Rubio Barreda, A.; Milián Rojas, I. y Marande Perrin, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 155-163. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/86770/60658.pdf?sequence=1>
- Geijs, O. A. (2013). El Bullying, la dolorosa realidad del acoso escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com>
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Golfried, M. R. Y Davison, G.C. (1981). Resolución de problemas. En M. R, Golfried y G. C, Davison (Ed), *Técnicas terapéuticas conductistas*. Barcelona: Paidós.
- Greco, C. (2013). Vínculos de amistad, aceptación y rechazo entre iguales: su importancia para la promoción de la salud mental infantil en escolares de la provincia de Mendoza-Argentina en contextos de vulnerabilidad social. Ingreso a Carrera (CIC). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Argentina.
- Greco, C. (en preparación) “Violencia entre pares y status sociométrico: agresión y victimización; aceptación y rechazo. Una aproximación a su estudio en Educación Primaria”.
- Greco, C.; & Ison, M. S. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología*, 8 (2). Recuperado de: <http://201.235.255.102/~seadpsi/revistas/index.php/pep/article/view/38/26>
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41 (4), 441-455.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw- Hill.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (2000) Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (2), 257-268. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1199062>
- Jaramillo Pérez, J. M.; Cárdenas Maldonado, T.; Forero Andrade, C. y Ramírez Díaz, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y

actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3 (1), 81-108. Recuperado de: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_5/vol.3no.1/articulo_6.pdf

Jiménez, T. I.; Moreno, D.; Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.

Kereste, G. & Milanovic, A. (2006). Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 477-483. DOI: [10.1111/j.1467-9450.2006.00541.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00541.x)

López, V.; Morales, M. y Ayala, Á. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27 (2), 243-286. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/42>

Luthar, S. & Ansary, N. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risk for academic failure among high and low-income youth. *Development and psychopathology*, 17, 231-250.

Maddio, S. y Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares y su Relevancia en el Desarrollo de Competencias Sociales ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales? *Revista Interamericana de Psicología* 44 (1), 98-109. Recuperado de: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04411.pdf>

Manrique Abril, F.G.; Ospina, J.M. y García Ubaque, J.C. (2011). Consumo de alcohol y tabaco en escolares y adolescentes de Tunja, Colombia, 2009. *Rev salud pública*, 13 (1), 89-101. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v13n1/v13n1a08.pdf>

- Mansilla, E.M. (2014). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3 (2), 105-116. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4999/4064>
- Marchesi, A. (1999) El conocimiento social de los niños. En J. Palacios, A. Marchesi, & M. Carretero (Eds.) *Psicología evolutiva. Tomo 2: desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 323-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Fuentes, B. (2009). La interacción socioafectiva entre iguales. *Revista digital ciencia y didáctica*, 13, 81-87. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_13.pdf#page=81
- Martínez Gonzáles, A.E.; Inglés Saura, C.J.; Piqueras Rodríguez, J.A. y Ramos Linares, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 8 (20), 111-138. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?372>
- Mateu Martínez, O.; Piqueras, J. A.; Jiménez Albiar, M.; Espada, J. P.; Carballo, J. L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31 (2), 187-195. DOI: [10.4067/S0718-48082013000200005](https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005)
- Mendoza González, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19 (1), 58-71. Recuperado de http://www.iberomx.com/psicologiaiberoamericana/pdf/Psicologia_Iberoamericana19_1_electronica.pdf#page=59
- Molina, B. L.; Pulido Valero, R. y Solbes Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23 (2), 245-251. Recuperado de: <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9030>

- Morelato, G. S.; Maddio, S. & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 149-164. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a05.pdf>
- Moreno, C.B. & Ison, S.M. (2002). Las Dinámicas Grupales Infantiles. El fenómeno Agresión Victimización en Niños Argentinos. *Revista Chilena de Psicología*, 23 (2), 71-82.
- Nesdale, D. & Lambert, A. (2007). Effect of experimentally manipulated peer rejection on children's negative affect, self esteem, and maladaptive social behavior. *International Journal of Behavioural Development*, 31 (2), 115-122.
- Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61 (4), 215-220.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS. (1996). Violence: a public health priority. Who Global Consultation on Violence and Health.
- Opazo, R. (1990). La conducta asertiva. En R. Opazo (Ed), *Biblioterapia para el desarrollo asertivo*. Santiago de Chile: Centro Científico de Desarrollo Psicológico CECIDEP.
- Ortega Ruiz, R.; Félix, E. M. R. y Monks, C. P. (2013). La potencialidad interactiva en aulas de educación infantil en función del estatus sociométrico y del tipo de actividad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (1), 119-130. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65108/11378>
- Papalia, D. E.; Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2001) *Desarrollo humano* (8ª edición). Mexico: Mc. Graw Hill.

- Pérez, J. C., Astudillo, J., Varela, J., y Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17 (1), 163-172.
- Pérez Fuentes, M. D. C.; Álvarez Bermejo, J. A.; Del Mar Molero, M.; Gázquez, J. J. y López Vicente, M. A. (2011). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1 (2), 71-84.
- Pulido, R.; Martín Seoane, G. & Diaz Aguado, M. J. (2010). School Violence Roles and Sociometric Status among Spanish Students. *Online Submission*, 7 (1), 51-61.
- Reátiga, M. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el caribe* 23 132-147. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/649/341>
- Rodriguez Bejarano, R. (2013). *El Bullying*. Universidad Militar de Nueva Granada, Bogotá. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11251/1/RodriguezBejaranoRosa2013.pdf>
- Román Leal, Y. y Sosa Pérez, A. D. (2012). *Relación entre los agentes involucrados en el bullying (víctimas y agresores) y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes del Edo Lara*. (Tesis de grado). Barquisimeto, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Facultad de Psicología. Recuperado de: <http://bibhumartes.ucla.edu.ve/DB/bcucla/edocs/repositorio/TEGBF637B85R452012%20.pdf>
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. J. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 619–700). New York: Wiley.

- Rys, G. & Bear, G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merill-Palmer Quarterly*, 43 (1), 87–106.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2007). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In W.M, Bukowski; K.H Rubin & B,Laursen (EDS), *Handbook of peer interactions, relations Relationships, and Groups*. In New York: Guilford.
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramírez, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 137-149. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/reop/article/view/62/52>
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo infancia y desarrollo* (5° edición). Mexico: Thomson.
- Santana González, Y. y Silven Savignón, B. M. (2010). Las relaciones de amistad como mediación del proceso educativo de los adolescentes con trastorno de conducta. *Santiago*, 120, 82-98. Recuperado de <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/1699/1241>
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599. Recuperado de: <http://ww1.cpa-apc.org:8080/publications/archives/cjp/2003/october/smith.pdf>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20. DOI: [10.4067/S0370-41062008000100002](https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002)
- Trianes Torres, M. V.; De la Morena Fernández, M.L. y Muñoz Sánchez, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Underwood, M. K. (2003). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among boys and girls. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533–548). Malden, MA: Blackwell

- Urrutia, D. S. (2007). La Competencia Social en Relación con el Rechazo de los Pares en Niños de Educación Primaria. *Psicología*, 15 (2), 51-60. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/ripsic/ripsic15-2.pdf#page=52>
- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Munniksmá, A. & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81 (2), 480-486.
- Villancourt, T.; McDougall, P.; Hymel, S.; Krygsman, A.; Miller, J.; Stiver, K. & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioural Development*, 32 (6), 486-495.
- Vizcarra Morales, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, San Sebastián. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7897/1/VizcarraMorales.pdf>

